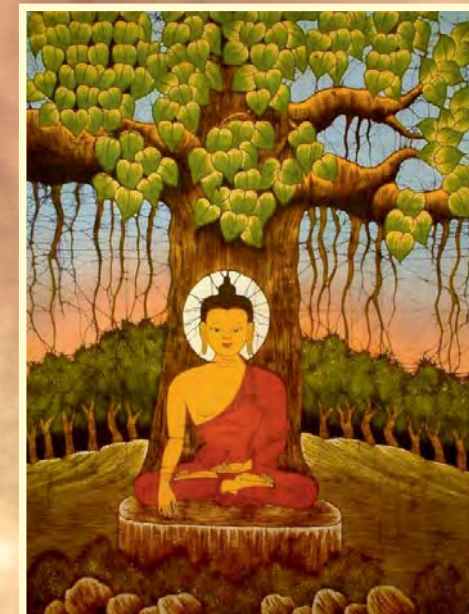


Е.А. Тебенькова

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ
ДУХОВНО-ЭКОЛОГИЧЕСКОГО
ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ
ОБУЧАЮЩИХСЯ

Монография



Курганский
государственный
университет



редакционно-издательский
центр

43-38-36

Министерство образования и науки Российской Федерации

Курганский государственный университет

Е.А. ТЕБЕНЬКОВА

**НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ
ДУХОВНО-ЭКОЛОГИЧЕСКОГО
ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

МОНОГРАФИЯ

Курган 2012

УДК 37.013.73
ББК 74.213
Т30

Рецензенты:

доктор педагогических наук, профессор Уральского государственного педагогического университета **Л. В. Моисеева**

доктор педагогических наук, профессор Института развития образования и социальных технологий **Н.А. Криволапова**

кандидат педагогических наук, доцент Курганского государственного университета **Н.П. Несговорова**

Печатается по решению методического совета Курганского государственного университета

Т 30 Тебенькова, Е.А. Педагогические основы духовно-экологического воспитания и развития обучающихся: монография/Е.А. Тебенькова. – Курган: Изд-во Курганского государственного университета, 2012. – 195 с.

В монографии на основе антропологической философии образования разрабатываются концептуальные положения духовно-экологического воспитания и определяется сущность духовно-экологического развития обучающихся.

В качестве методического обеспечения духовно-экологического воспитания обучающихся предложены комплекс игровых технологий, методы пребывания в тишине, позитивной установки, созерцания в природе, упражнения по постижению внутреннего Я в природных условиях, которые могут быть использованы педагогами и воспитателями различных образовательных учреждениях, летних оздоровительных лагерей.

ISBN 978-5-4217-0168-2

УДК 37.013.73
ББК 74.213

©Курганский
государственный
университет, 2012
© Тебенькова Е.А., 2012

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	4
Глава 1. Теоретические аспекты духовно-экологического воспитания и развития обучающихся	11
1.1. Проблема духовно-экологического воспитания и развития личности в философии и педагогике.....	11
1.2. Гуманизм как мировоззренческая основа духовно-экологического воспитания	25
1.3. Интегративный подход к определению человеческой целостности.....	38
1.4. Духовная сущность человека и её воспитание в историко-философских учениях	58
Глава 2. Концепция духовно-экологического воспитания обучающихся	66
2.1. Методологические подходы к духовно-экологическому воспитанию обучающихся.....	66
2.2. Концептуальные положения духовно-экологического воспитания обучающихся.....	82
2.3. Гуманистическая духовность как идеал духовно-экологического воспитания личности.....	94
2.4. Результаты и эффекты духовно-экологического воспитания в школе	103
Глава 3. Сущность духовно-экологического развития обучающихся	111
3.1. Эволюционный смысл духовно-экологического развития человека.....	111
3.2. Духовно-экологическое развитие как активность человека по преобразованию себя	121
3.3. Духовно-экологическое развитие как становление субъекта постижения Природы	128
3.4. Духовно-экологическое развитие как предпосылка становления трансцендентной реальности	135
3.5. Психологические характеристики духовно-экологического развития обучающихся как процесса	145
Глава 4. Методическое обеспечение духовно-экологического воспитания и развития обучающихся	157
4.1. Игры и упражнения для формирования ценностного сознания	157
4.2. Духовные методы, практики и упражнения	160
4.3. Созерцание как метод постижения природы.....	168
4.4. Методика развития сквозящего восприятия.....	174
Заключение	177
Список литературы	181

ВВЕДЕНИЕ

Духовность и бездуховность человека стали в настоящее время предметом пристального внимания со стороны западных и отечественных философов, культурологов и педагогов. Это внимание объясняется кризисом того типа духовности, который пришел на смену свойственному средневековому обществу религиозному типу духовности и который получил развитие в эпоху Возрождения и Нового времени на основе выдвигания буржуазно-гуманистических идеалов свободы, равенства и братства. Эти идеалы относились преимущественно к сфере экономики и реализовывались в ней, что привело к бурному развитию техники и технологии и формированию типа экономического человека¹.

Широкая распространенность типа экономического человека на Западе свидетельствует о существовании определенных объективных условий, оказавшихся благоприятными для его формирования. К их числу, прежде всего, относятся рост могущества техники и науки, их вторжение во все сферы жизни общества и человека-индивида, следствием чего явилось возникновение фетишизированного сознания с культом науки и техники, что привело к ослаблению идейных позиций христианской церкви и христианско-религиозного мировоззрения. О.Шпенглер осмыслил данную ситуацию как закат Европы, под которым он понимал отказ от христианских ценностей². Аналогичную позицию занял и Н.А. Бердяев, трактуя духовный кризис как результат перерождения культуры в цивилизацию, которая по природе является буржуазной и истребляет всякую духовность³.

Возникновение в XX веке массового общества с массовым производством и потреблением привело к росту масс и их перерождению в тип, который Х. Ортега-и-Гассет назвал «человеком-массой». Не успевая пропитываться традиционной культурой, люди этого типа стремятся адаптироваться к социальной среде, слепо копируя мышления и поведение окружающих⁴.

Если в XVIII-XIX веках духовная культура еще оставалась пространством, свободным от коммерческих интересов, то в XX веке бизнес вторгается в духовную культуру, встраивая её в повседневную рыночную реальность и превращая в инструмент технологической рациональности, призванный выполнять роль «принципа удовольствия», что ведет к утрате ею духа свободы и

¹ Зомбарт, В. Буржуа: Этюды по истории духовного развития современного экономического человека (так называемый «Анти-Вебер»)/В. Зомбарт. – М.: [б.и.], 1990; Фромм, Э. Революция надежды/Э.Фромм. Психоанализ и этика. – М.: [б.и.] , 1993.

² Шпенглер, О. Закат Европы. Очерки морфологии мировой истории. Гештальт и действительность/О. Шпенглер. - М.: [б.и.] , 1993.

³ Бердяев, Н.А. Духовное состояние современного мира/Н.А. Бердяев// Новый мир. – 1990. - №1. – С. 217; Бердяев, Н.А. Истоки и смысл русского коммунизма/ Н.А. Бердяев. – М.: [б.и.], 1990.

⁴ Ортега-и-Гассет, Х. Восстание масс/ Х. Ортега-и-Гассет// Эстетика. Философия культуры. – М.: [б.и.] , 1991.

критики, к формированию одномерного человека со стандартными потребностями, логикой господства и технологическим мышлением. Данная ситуация в культуре была осмыслена Г. Маркгаузе в концепции одномерного человека как утрата человеческой духовности⁵.

Рыночное общество имеет своей целью постоянное увеличение предметов потребления, навязывая индивиду тем самым в качестве целей его бытия «больше иметь и больше использовать»⁶, что ведет к превращению его в пассивного потребителя благ, развивает у него «синдром отчуждения» и превращает в рыночную личность, утратившую духовную самоидентификацию: «Я таков, каким вы хотите меня видеть»⁷. В этой духовной обезличенности индивида, который не считает смыслом жизни свою духовную самореализацию, Э.Фромм видел главное проявление духовного кризиса современной технологической цивилизации.

Рост бездуховности в современном западном обществе имеет в качестве своих проявлений рост преступности (особенно в молодежной среде), алкоголизма, наркомании, сексуальных извращений, расширение числа деклассированных слоев и групп.

В России модернизация в сфере материального производства началась в начале XX века, что породило кризис религиозного типа духовности и обусловило изменения социальной и духовной ситуации в стране.

Существенную роль в сломе религиозного типа духовности сыграло разрушение дворянской культуры в ходе крестьянских бунтов 1905-1907 гг., революций 1917 года и последовавшей за ними гражданской войны. Все эти общественные процессы привели к тому, что после установления советской власти в России дворянская культура и связанный с ней христианско-религиозный тип духовности оказались утраченными и возник духовный вакуум, успешно заполняемый пролетарской культурой, которая во многом в силу своей политической ангажированности имела псевдодуховный характер. Под воздействием этой пролетарской культуры, главную роль в которой играла коммунистическая идеология, стал формироваться коммунистический тип бездуховности, для которого свойственны такие черты, как «признание классов трудящихся высшим человеческим типом, отвращение к капитализму и буржуазии..., подозрительное и враждебное отношение к культурной элите, ...отрицание духа и духовных ценностей, придание материализму почти теологического характера»⁸.

В основу коммунистического типа духовности была положена философия «винтиков»⁹. Вся система коммунистического воспитания решала задачу

⁵ Маркгаузе, Г. Одномерный человек. Исследование идеологии Развитого Индустриального Общества/ Г. Маркгаузе. – М.: [б.и.], 1994.

⁶ Фромм, Э. Иметь или быть? /Э.Фромм. - Киев: Ника-Центр, 1998. – С.247.

⁷ Фромм, Э. Человеческая ситуация/Э. Фромм. - М.: [б.и.], 1995. – С.69.

⁸ Бердяев, Н.А. Истоки и смысл русского коммунизма/ Н.А. Бердяев. – М.: [б.и.], 1990. – С.100.

⁹ Ольшанский, Д.В. Социальная психология «винтиков»/Д.В. Ольшанский// Вопросы

формирования типа «человека – винтика». Коммунистический тип духовности в своем функционировании и развитии оказался глубоко противоречивым, ибо идеологические классовые ценности в нем вытеснили общечеловеческие. Данный тип духовности все больше отрывался от реальной действительности и становился утопической моделью.

В начале 90-х годов XX века в России произошел слом тоталитарного строя и начался переход к обществу с рыночной экономикой и демократией, призванной обеспечивать права и свободы граждан. Выбранные антигуманные способы реформирования общества и противоречия в действиях власти при осуществлении реформ привели к резкому снижению итак невысокого жизненного уровня людей, а ослабление деятельности правоохранительных органов в условиях либерализации политического режима – к криминализации общества и распространению ценностей криминальной субкультуры.

Современное состояние России можно выразить одним словом - разорванность. Она пронизывает всю нашу жизнь: личность, семью, гражданское общество и государство. Глубинный корень дезинтеграции общественной жизни - нецелостный способ мышления, грубоматериалистическое мировоззрение, духовно не просветленное чувство, морально слабая, эгоистически направленная воля – иными словами, бездуховность. Бездуховность способна разрушить жизнь человека, природы и общества.

Социально-экономический кризис в России - это КРИЗИС ЧЕЛОВЕКА. Поскольку человеческая жизнь есть жизнь ума, чувства, воли и интуиции, т.е. по существу жизнь духа, качественное состояние которого обуславливает качество социальной жизни, мы вправе утверждать: *социальный кризис есть проявление духовного кризиса (мировоззренческого, морально-эстетического, нравственно-правового, религиозного и т.д.)*. Их теоретическая основа - кризис мышления, практическая - кризис воли.

Если духовность как смысл, эволюционное назначение и полнота человеческой жизни есть интеллектуально-чувственно-волевое выражение закономерности жизни в качестве истины, красоты и свободы человеческого духа, порождающего социальную действительность, то бездуховность — это деятельность мышления, чувства и воли, противоречащая законам природы, общества и жизни в целом, в результате чего дух неразумен, безобразен и несвободен. Это и есть КРИЗИС ДУХА.

В форме сознания кризис духа, или бездуховность, проявляется в виде ложного мировоззрения, основанного на разорванном, логически нецелостном способе мышления, лежащем в основе всех фундаментальных ошибок, допущенных до и в ходе реформ. Это отсутствие научно-целостной концепции реформы обусловило ее половинчатое осуществление: проведение социально-экономических и государственно-политических преобразований без духовной реформации общества, подмена цели жизни ее средствами.

Утвердилось господство монетаристского взгляда на современную экономику, возведенную односторонне, абстрактным сознанием в ее идеальные формы - деньги и систему их модификаций. О ведущей стороне экономики - общественном производстве – просто забыли. Такие экономические категории, как «труд», «повышение производительности труда», «производительные силы», «производственные отношения» и другие базисные категории, отражающие экономическую реальность, напрочь исчезли из профессионально лексикона.

В сфере государственной политики бездуховность при отсутствии осознания национальной идеи как единства истинной цели общественного развития и адекватных ей социально-экономических, государственно-правовых, морально-нравственных, педагогических, научных, художественных и других материальных и духовных средств выразилась в подмене цели жизни средствами ее осуществления. Так, смыслом российских реформ стало создание рыночной экономики, которая для своего нормального существования требовала определенного уровня духовного и материального развития общества: правосознания граждан, соответствующего законодательства и механизма государственно-правового регулирования, государства, отвечающего своему понятию, элементарной честности и человеческой порядочности граждан, стыда и совести, уберігающих должностных лиц от воровства, взяточничества, коррупции, растрачивания национального богатства страны и т.д., а также такого уровня доходов населения, при котором рыночные отношения становятся возможными в национальном масштабе.

Причиной социально-экологического кризиса также признается бездуховность, дегуманизация людей: отчуждение от дела, от семьи, от детей, от себя (наркомания, алкоголизм и т.д.), от Жизни (убийства, суицид) и дегуманизация социальных институтов и организаций, - формирующая отчужденную личность и периодически выливающаяся в геноцид населения и всего живого на Земле.

На уровне личности бездуховность предстает в виде душевной грубости, эгоизма, зависти, страха, лицемерия, жадности, бессовестности, бесстыдства, половой распущенности, антихудожественного вкуса, пошлости, антиискусства, других феноменов антикультуры и т.д. Свободные от стыда, целомудрия и моральной чистоты современные нравы, а также массовая культура, в основе своей ничтожны, ибо лишены духовности как синтеза истины, добра и красоты.

Такое состояние духовности можно охарактеризовать как кризис духовной коллективной и индивидуальной идентичности людей, который является не менее опасным, чем кризис в экономике или политике, так как при нем утрачивается предсказуемость поведения людей, расшатывается нормативность культуры, а свобода выбора превращается во вседозволенность.

Люди с неразвитыми свойствами духа, не говоря уже о физически и психически больных, с низкой общей и профессиональной культурой вряд ли могут реформировать социальную жизнь, строить гражданское общество и нравственно-правовое государство.

Подлинной целью и универсальным критерием истинности российских реформ должна быть нравственная реформация духа народа и на его основе - реализация национальной идеи (Э.Д. Днепров). Построить духовно и материально-целостное общество может только целостный, духовно развитый человек, обладающий целостным способом мышления, целостным духовно-материалистическим мировоззрением, целомудренным и эстетически развитым чувством, сильной, дисциплинированной, нравственно-правовой волей и любящим сердцем.

В свою очередь, целостный дух народа как самоопределяющаяся основа общества, универсальное средство социальных реформ может быть создан лишь целостной, духовной системой национального образования, целостной гуманной педагогикой, которым предстоит в XXI веке стать основным содержанием государственной образовательной политики и сыграть ведущую роль в творении первоосновы России - духовно-целостного человека, уровень развития которого определит уровень социальной зрелости общества.

В 2007 и 2008 гг. в посланиях Президента России Федеральному собранию Российской Федерации было подчеркнуто: «Духовное единство народа и объединяющие нас моральные ценности — это такой же важный фактор развития, как политическая и экономическая стабильность... Общество лишь тогда способно ставить и решать масштабные национальные задачи, когда у него есть общая система нравственных ориентиров, когда в стране хранят уважение к родному языку, к самобытной культуре и к самобытным культурным ценностям, к памяти своих предков, к каждой странице нашей отечественной истории. Именно это национальное богатство является базой для укрепления единства и суверенитета страны, служит основой нашей повседневной жизни, фундаментом для экономических и политических отношений»¹⁰.

Образованию отводится ключевая роль в духовно-нравственной консолидации российского общества, его сплочении перед лицом внешних и внутренних вызовов, в укреплении социальной солидарности, в повышении уровня доверия человека к жизни в России, к согражданам, обществу, государству, настоящему и будущему своей страны. Ценности личности формируются в семье, неформальных сообществах, трудовых, армейских и других коллективах, в сфере массовой информации, искусства, отдыха и т. д. Но наиболее системно, последовательно и глубоко духовно-нравственное развитие и воспитание личности происходит в сфере общего образования, где развитие и воспитание обеспечено всем укладом школьной жизни.

Новая российская школа должна стать важнейшим фактором социокультурной модернизации российского общества. Именно в школе должна быть сосредоточена не только интеллектуальная, но и гражданская, духовная и культурная жизнь обучающегося.

¹⁰ Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России/А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – М.: Просвещение, 2009. - С.4.

Необходимость решения системных проблем социально-экономических, экологических и личностных обусловило содержание Стратегии развития Российской Федерации на период до 2020 (Стратегия 2020). Главная цель в Стратегии 2020 – новое качество жизни, достигаемое через «построение социального государства как сбалансированной системы экономических стимулов и социальных гарантий, юридических, *этических и поведенческих норм*, продуктивность которой зависит от качества труда и уровня подготовки граждан».

Обеспечение духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России является ключевой задачей современной государственной политики Российской Федерации. Законопослушность, правопорядок, доверие, развитие экономики и социальной сферы, качество труда и общественных отношений — всё это непосредственно зависит от принятия гражданином России общенациональных и общечеловеческих ценностей и следования им в личной и общественной жизни.

Таким образом, **духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся** является первостепенной задачей современной образовательной системы и представляет собой важный компонент **социального заказа для образования**.

Данные положения обусловили постановку новой **цели образования**: *«Воспитание, социально-педагогическая поддержка становления и развития высоконравственного, ответственного, творческого, инициативного, компетентного гражданина России»*¹¹.

В 2009 году была разработана Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России (далее — Концепция). Концепция является методологической основой разработки и реализации нового федерального государственного образовательного стандарта общего образования, реализация которого началась с 2011 года.

Концепция определяет: характер современного национального воспитательного идеала; цели и задачи духовно-нравственного развития и воспитания детей и молодежи; систему базовых национальных ценностей, на основе которых возможна духовно-нравственная консолидация многонационального народа Российской Федерации; основные социально-педагогические условия и принципы духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся.

В качестве национального воспитательного идеала личности гражданина России определен *«высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укорененный в духовных и культурных традициях многонационального народа России»*¹². Основными задачами духовно-нравственного развития и воспитания школьников являются формирование у обучающихся личностной, семейной, социальной и экологической культуры.

¹¹ Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. С.17.

¹² Там же. С.18.

Объективные условия, породившие кризис духовности, ставят перед современной российской школой в программах воспитания синтезировать общечеловеческие, национальные духовные ценности, знания о духе и природе, методы научного познания и духовного созерцания, тем самым способствовать формированию нового гуманистического типа духовности. Разработка таких программ должна базироваться на соответствующей Концепции духовно-экологического воспитания и развития обучающихся.

В данной работе автор осуществил попытку на основе анализа достижений отечественной и мировой философии в понимании духовной сущности человека и её развития, а также многовековых отечественных педагогических традиций национального духовно-нравственного воспитания детей и молодежи сформулировать научную концепцию духовно-экологического воспитания и развития обучающихся.

Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ДУХОВНО-ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

1.1. Проблема духовно-экологического воспитания и развития личности в философии и педагогике

Анализ социально-педагогических предпосылок духовно-экологического воспитания и развития обучающихся в средней школе позволил определить, что в новых социально-экономических условиях данная проблема приобретает качественно новый уровень развития. Законопослушность, правопорядок, доверие, развитие экономики и социальной сферы, качество труда и общественных отношений — всё это непосредственно зависит от принятия гражданином России общенациональных и общечеловеческих ценностей и следования им в личной и общественной жизни. Законом Российской Федерации «Об образовании» (ст. 9, п. 1) установлено, что «основные общеобразовательные программы начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования обеспечивают реализацию федерального государственного образовательного стандарта с учётом типа и вида образовательного учреждения, образовательных потребностей и запросов обучающихся, воспитанников и включают в себя учебный план, рабочие программы учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей) и другие материалы, обеспечивающие духовно-нравственное развитие, воспитание и качество подготовки обучающихся»¹³.

В связи с этим в данном параграфе считаем целесообразным выявить теоретические основы и, как следствие, особенности интеграции духовного и экологического воспитания в образовательном процессе.

Назначение воспитания заключается в воспроизводстве в отдельном индивидууме сущностных характеристик человеческого рода. В связи с этим можно предположить, что трактование сущности духовного воспитания должно опираться на понимание духовной сущности человека. Духовная сущность человека и проблема её воспитания в историко-философских учениях, в первую очередь, связаны с пониманием таких категорий, как «дух», «духовное».

Понятие «духовное» производно от понятия «дух». В библии понятие духа сакрализовано. В библейском догмате о Троице речь идет о Боге-отце, Боге-сыне и Духе Божием, представляющих некое триединство, которое реализует себя в природе, общественной жизни, человеке и духовном Божественном царстве. В качестве его основных характеристик выделяются творчество (Бог творит духом за семь дней весь мир, включая человека); свобода (дух ничем не детерминирован); универсальность; личностноформирующая направленность (он каждому дает дары: мудрость, веру, истолкование языков, любовь). Дух выступает как начало, духовно объединяющее всех людей: все ве-

¹³ Закон Российской Федерации «Об образовании», 1992.

рующие составляют одно тело, потому что «одним духом крестились и одним духом напоены» [1 Кор.42:13].

В философии дух трактуется как невещественное, идеальное образование, выступающее как объективный и субъективный дух. Причем, многие философы полагают, что субъективный дух представляет форму обусловливания или проявления объективного духа. В философских объективно-идеалистических концепциях дух трактуется как объективное безличное духовное первоначало, духовная субстанция (Платон, Гегель)¹⁴.

Субъективный дух в философии рассматривается неоднозначно: значительная часть философов XVII-XIX веков (Декарт, Спиноза, Кант, Фихте, Гегель, Маркс) сводила его к разуму, понимая как форму познавательно-преобразовательной активности человека-индивида. Тем самым происходило логизирование духа.

Рационализм включал в себя и ряд позитивных идей, например свободы и творчества духа, но в искаженной форме признавал его развитие, триадический ритм и монологический способ выражения. Начиная с XIX века, развивается антирационалистическое направление в философии, в которое постепенно включаются философия жизни, экзистенциализм, немецкая философская антропология, фрейдизм и неопрейдизм, постмодернизм¹⁵.

Анализ педагогической научной литературы показывает, что в последнее десятилетие стали активно разрабатываться личные аспекты проблемы формирования духовно-нравственной культуры у школьной молодежи. Различные аспекты нравственного воспитания глубоко исследовались Ю.П. Азаровым, О.С. Богдановой, В.Е. Гуриным, О.Г. Дробницким, И.А. Колесниковой, В.М.Коротовым, Б.Т. Лихачевым, А.С. Макаренко, И.С. Марьенко, Л.И. Новиковой, И.Ф. Свядковским, И.Ф. Харламовым.

Духовный аспект нравственного воспитания раскрывается в работах В.А. Андрусенко, М.Н. Аплетеева, А.Ф. Ахматова, В.С. Библера, Т.И. Власовой, А.В. Зосимовского, В.В. Зеньковского, В.А. Караковского, Н.Д. Никандрова, Т.И. Петраковой, В.Н. Сагатовского, Т.Ф. Ярковой и др.

Воспитание духовности как самостоятельное направление исследовала И.А. Соловцова. Воспитание духовности как объект имеет место в трудах Д.И.Водзинского, И.С. Марьенко, В.А. Макаровой, Н.Д. Никандрова и др.

Проблемы формирования духовного мира, духовной культуры индивидов в условиях меняющейся социальной политики разрабатывались в трудах Б.Г. Ананьева, А.И. Арнольдова, И.Н. Афанасьева, Г.Н. Волкова, П.Я. Гальперина, А.Я. Гуревича, Е.В. Бондаревской, Д.Е. Иванова, М.С. Кагана, Л.Н. Когана, Э.П. Козлова, И.С. Кона, В.Н. Леонтьевой, Э.С. Маркаряна, С.Л. Рубинштейна, а также в трудах выдающихся педагогов прошлого П.П. Блонского, Я.А. Коменского, И.Г. Песталоцци, В.А. Сухомлиńskiego, К.Д. Ушинского, И.Я. Яковлева и др.

¹⁴ Крымский, С.Б. Контуры духовности: новые контексты идентификации/С.Б. Крымский// Вопросы философии. – 1992. - №12. – С.33.

¹⁵ Там же. С.33.

В нашем исследовании мы опираемся на философско-антропологическую концепцию духовности человека и стратегию её воспитания, разработанную И.Н. Степановой и С.М. Шалютиным¹⁶. Согласно данной концепции целевым вектором светского духовного воспитания является гуманистический тип духовности.

Важным аспектом в данном направлении исследований является положение о сопряженности духовного воспитания с ценностями. Понимание духовного воспитания как восхождения к ценностям характерно для всех концепций духовного воспитания, существующих в настоящее время как в контексте светской (А.В. Кирьякова, Т.И. Власова), так и в контексте православной педагогической парадигмы.

Духовно-нравственное воспитание находится в причинно-следственной зависимости с духовным развитием личности. Обратимся к *православной педагогике* и некоторым философским учениям, где рассматриваются вопросы духовного развития человека.

В православной педагогике духовная жизнь определяется высшей формой внутреннего развития человека. Выражается она в участии человека в религиозной жизни и в подчинении законам этой жизни. Святитель Феофан Затворник показал духовное развитие через такое отношение тела, души и духа в развитии, при котором происходит нарастание духовности. Духовно-душевная – религиозная жизнь, связанная с чувствами (например, излишнее стремление к красоте). Душевная – нравственная жизнь. Душевно-телесная – борьба тела и души (например, изменить близкому человеку низко и безнравственно, но очень хочется). Телесная – полное подчинение всех стремлений желаниям тела. Телесное рабство¹⁷.

Если человек не живёт духовной жизнью, то рано или поздно он начинает испытывать внутреннюю тоску, сравнимую с жаждой. Это состояние поиска духовного смысла человека на Земле описано в стихотворении «Пророк» А.С. Пушкина:

*Духовной жаждою томим,
В пустыне мрачной я влачился...*

Духовная жизнь преобразует человека, меняет его образ в высшей степени, о чем говорит приставка «пре». Нравственная жизнь не может существовать в чистом виде, без духовной. В духовном становлении личности В.А. Зуев выделяет ряд ступеней:

1-ая ступень – нравственное становление (заключается в чётком различении добра и зла);

2-ая ступень – духовно-нравственное становление (нет еще силы воли противостоять злу);

¹⁶ Степанова, И.Н. Духовность как качество личности и проблема её воспитания: учебное пособие/И.Н. Степанова, С.М. Шалютин. – Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2004. – 155 с.

¹⁷ Зуев, В.А. Основы нравственного воспитания: учеб. пособие /В.А. Зуев. - Екатеринбург: Информационно-издательский отдел Екатеринбургской епархии. - С.65.

3-ая ступень – духовное становление¹⁸.

В. Даль связывает духовное развитие с нарастанием человечности: высшая степень человечности обнаруживается тогда, когда «разум и воля слились бы в одно, сознательно во всем согласуясь взаимно». Стадии развития человека по В. Далю таковы:

- человек *плотский, мертвый* (едва отличается от животного, в нем пригнетенный дух под спудом);

- человек *чувственный, природный* (признает лишь вещественное и закон гражданский, о вечности не помышляет, в искус падает);

- человек *духовный*, по вере своей, в добре и истине (цель его – вечность, закон – совесть, в искус побеждает);

- человек *благодатный* (постигает, по любви своей веру и истину; цель его – царство Божие, закон – духовное чутье, искушенья он презирает).

Это степени человечества, достигаемые всяким по воле его¹⁹.

В педагогике традиционно духовно-нравственное развитие и воспитание связывается с самопознанием, саморазвитием, самореализацией. И.А. Колесникова, И.А. Соловцова²⁰ справедливо утверждают, что эти процессы являются лишь частью, отдельными аспектами духовного развития человека. Несомненно, без этих процессов невозможна смыслотворческая деятельность, составляющая основу духовного развития. Но являясь неотъемлемой частью духовного развития, человеческая «самость» в то же время не является его целью. Человек становится «человеком духовным» только при условии преодоления собственной «самости», при условии выхода за ее пределы²¹. По словам А. Швейцера, «как деятельное существо человек вступает в духовные отношения к миру, проживая свою жизнь не для себя, но вместе со всей жизнью, которая его окружает, чувствуя себя единым целым с ней и помогая ей, насколько он может»²². В этом случае процесс духовного воспитания предстает как целостность, в которой самопознание, саморазвитие может выступать в одних случаях как аспект, в других - как особая стадия этого процесса, которая не исчерпывает, однако, его содержания. В нашем исследовании мы будем придерживаться второй позиции.

¹⁸ Зуев, В.А. Основы нравственного воспитания: учеб. пособие /В.А. Зуев. - Екатеринбург: Информационно-издательский отдел Екатеринбургской епархии. - С.66.

¹⁹ Даль, В. Толковый словарь живого великорусского языка [Эл.ресурс] / В.Даль.-Режим доступа: <http://slovari.yandex.ru/dict/dal>

²⁰ Колесникова, И.А. Идея духовного ученичества педагога в системе воспитания для работы с человеком / И.А. Колесникова // Теоретико-методологические проблемы современного воспитания: сб. науч. тр./ под ред. Н.К. Сергеева, Н.М. Борытко. - Волгоград: Перемена, 2004. - С. 30; Соловцова, И.А. Духовное воспитание в контексте целостно-гуманитарного подхода/И.А. Соловцова// Вестник ОГУ. - Гуманитарные науки. - 2005. - №10. - Том 1. - С.89-93.

²¹ Соловцова, И.А. Духовное воспитание в контексте целостно-гуманитарного подхода/И.А. Соловцова// Вестник ОГУ. - Гуманитарные науки. –2005. - №10. - Том 1. - С.90.

²² Швейцер, А. Благоговение перед жизнью/А. Швейцер//Реальность и субъект. - 2001. - С.6.

Нормативной и идеологической основой разрабатываемой концепции духовно-экологического воспитания и развития личности является **Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России**.

В Концепции определены основные понятия:

- **духовно-нравственное развитие личности** — осуществляемое в процессе социализации последовательное расширение и укрепление ценностно-смысловой сферы личности, формирование способности человека оценивать и сознательно выстраивать на основе традиционных моральных норм и нравственных идеалов отношение к себе, другим людям, обществу, государству, Отечеству, миру в целом;

- **духовно- нравственное воспитание личности гражданина России** — педагогически организованный процесс усвоения и принятия обучающимся базовых национальных ценностей, имеющих иерархическую структуру и сложную организацию. Носителями этих ценностей являются многонациональный народ Российской Федерации, государство, семья, культурно-территориальные сообщества, традиционные российские религиозные объединения (христианские, прежде всего в форме русского православия, исламские, иудаистские, буддистские), мировое сообщество²³.

Согласно Концепции сфера общего образования призвана обеспечивать духовно-нравственное развитие и воспитание личности обучающегося для становления и развития его гражданственности, для принятия гражданином России национальных и общечеловеческих ценностей и следования им в личной и общественной жизни.

Духовно-нравственное развитие гражданина России в рамках общего образования осуществляется в педагогически организованном процессе осознанного восприятия и принятия обучающимся ценностей семейной жизни; культурно-регионального сообщества; культуры своего народа, компонентом которой является система ценностей, соответствующая традиционной российской религии; российской гражданской нации; мирового сообщества.

В Концепции определены этапы духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. Первый этап проходит в семье. Ценности семейной жизни, усваиваемые ребёнком с первых лет жизни, имеют непреходящее значение для человека в любом возрасте. Взаимоотношения в семье проецируются на отношения в обществе и составляют основу гражданско-го поведения человека.

Следующая ступень развития гражданина России — это осознанное принятие личностью традиций, ценностей, особых форм культурно-исторической, социальной и духовной жизни его родного села, города, района, области, края, республики.

Через семью, родственников, друзей, природную среду и социальное окружение наполняются конкретным содержанием такие понятия, как «Отечест-

²³ Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. - С.13.

во», «малая родина», «родная земля», «родной язык», «моя семья и род», «мой дом».

Более высокой степенью духовно-нравственного развития гражданина России является принятие культуры и духовных традиций многонационального народа Российской Федерации.

Важным этапом развития гражданского самосознания является укоренённость в этнокультурных традициях, к которым человек принадлежит по факту своего происхождения и начальной социализации.

Степень российской гражданской идентичности — это высшая степень процесса духовно-нравственного развития личности россиянина, его гражданского, патриотического воспитания.

Духовно-нравственное развитие и воспитание личности в целом является сложным, многоплановым процессом. Оно неотделимо от жизни человека во всей её полноте и противоречивости, от семьи, общества, культуры, человечества в целом, от страны проживания и культурно-исторической эпохи, формирующей образ жизни народа и сознание человека²⁴.

В определении механизма духовно-экологического развития человека мы использовали достижения *эзотерической психологии*, что не противоречит принципу научности, но реализует плюрализм точек зрения (донаучных и научных), характерный для постнеклассического этапа развития науки. Под «эзотерическим» мы подразумеваем определенный класс знаний, представленных в культуре, которые, во-первых, не отражены в социальной структуре, так как функцию их сохранения и развития осуществляют частные лица, а не общественные институты; во-вторых, это знания о нетривиальных формах отношений человека с миром. Нас в данном исследовании интересует знание о принципах и методах духовного развития человека – интегрального развития его отношений с миром.

В трудах Г.И.Гурджиева и П.Д.Успенского²⁵ отмечено, что в основе всех философских, религиозных, оккультных и т.п. учений о духовном развитии лежат различные системы психологических знаний о принципах и методах такого развития. Внутреннюю, «эзотерическую» сторону различных духовных учений составляют различные психологические системы воспитания и самовоспитания (системы «психической культуры»).

Анализ эзотерических учений по проблеме исследования позволяет констатировать факт, что у человека нет необходимости развиваться духовно. Определяя **духовное развитие** как *превосхождение социально-нормативного («взрослого») уровня отношений человека с миром*, В. Данченко рассматривает его как *высшую форму сверхнормативной активности, проявления способности человека подниматься над уровнем нормативных требований; наиболее*

²⁴ Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. - С.17.

²⁵ Успенский, П.Д. Четвертый путь/ П.Д. Успенский; пер. с англ. А. Гарькавого. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2003. – 640 с.

очевидным примером сверхнормативной активности служит творческая, революционно-преобразующая деятельность²⁶.

Кратко представим значимые для нашего исследования положения концепции В. Данченко. Специфика духовного развития как высшей формы сверхнормативной активности состоит в том, что оно не может быть произвольным. Не обладая духовным стремлением, не будучи *мотивирован* к духовному развитию, человек неспособен и развиваться в данном направлении. Неслучайно поэтому духовное СТРЕМЛЕНИЕ считается всеми школами эзотерической психологии несущим стержнем духовного развития.

Стремление не может быть беспредметным, это всегда стремление к чему-то, к какой-то цели. Все школы эзотерической психологии единодушны в том, что целью духовного стремления есть ПОСТИЖЕНИЕ человеком своей подлинной сущности и своего подлинного места в мире: постижение «высшего Я», постижение своего единства с Абсолютом и т.д. Несмотря на различие формулировок этих и тому подобных традиционных определений, все они связывают акт постижения с неким изменением *самосознания*, а именно – с выходом за рамки ординарного, личностного уровня самосознания, на котором «я» безусловно противостоит «всему остальному» (человек – миру, личность – обществу и т.д.).

Важно отметить, что основополагающая для эзотерической психологии идея возможности постижения надличностных уровней самосознания - идея трансперсонализации - служит в настоящее время основным камнем преткновения на пути научного освоения донаучных представлений о принципах и методах духовного развития. Поскольку традиционным объектом психологии является психика нормального, а не «сверхнормального», превзошедшего личностный уровень самосознания человека, все отклонения от этого уровня относят к разряду компенсаторных реакций и патологических симптомов.

Исходя из традиционного научного определения самосознания в широком смысле как «системы высшей саморегуляции» человеческого поведения, духовное развитие представляется не чем иным, как развитием этой «системы», сознательным повышением уровня ее организации. Это рискованный процесс, действительно связанный с возможностью расстроить «систему», несколько ее не улучшив; вместе с тем история человечества свидетельствует, что такая возможность – не единственная, и что превосхождение личностного самосознания может способствовать значительному повышению социальной эффективности личности.

Согласно философско-антропологическим исследованиям²⁷, человеческое существо не исчерпывается самосознанием. У него имеется тело, а также

²⁶ Данченко, В. Психологический механизм духовного развития [Эл.ресурс.] /В. Данченко/ Режим доступа <http://psylib.ukrweb.net/books/danch01/index.htm>

²⁷ Лузина, Л.М. Теория воспитания: философско-антропологический подход/Л.М. Лузина. - Псков: ПГПИ им. С.М. Кирова, 2000; Сагатовский, В.Н. Философия антропокосмизма в кратком изложении/В.Н. Сагатовский. - СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского гос. ун-та, 2005.

ряд психических «инструментов», посредством которых осуществляются основные формы взаимодействия человека с миром. Традиционно объединяемые в эзотерической психологии общим термином «*низшая природа*» человека, они представляют собой основное препятствие духовному росту: «мирские» стереотипы активности «низшей природы» мешают как постижению, так и утверждению человека в надличностных уровнях самосознания.

Стремление, постижение, преображение и практика представляют собой четыре традиционные категории эзотерической психологии, в явной или скрытой форме используемые всеми ее школами. Человек не сможет продолжительное время заниматься духовной практикой, не обладая соответствующим *стремлением*, вне зависимости от того, осознает ли он наличие стремления или нет. Духовное развитие всегда связано с *постижением* себя в некоем новом качестве. Если же человек действительно духовен, то духовен не только в трансe, но и во всех своих повседневных отношениях с миром, – а это невозможно, если его «низшая природа» не *преобразена*; верно и обратное – если «низшая природа» остается непреобразенной, то духовное развитие сводится к развитию способности входить в трансовое состояние. И наконец, процесс духовного развития вообще оказывается невозможным, если человек не предпринимает для этого никаких целенаправленных усилий, пренебрегает духовной *практикой*.

Таким образом, существуют четыре *необходимых* традиционно зафиксированных блока, однако они не вполне *достаточны* и пригодны для описания проектируемого механизма духовно-экологического развития в условиях светской общеобразовательной школы.

Для выявления экологического аспекта в духовно-экологическом воспитании и развитии личности обратимся к соответствующим научным теориям и концепциям.

На рубеже тысячелетий ясно обозначились три новые тенденции в развитии человечества:

- создание *общего* глобального информационного пространства;
- интерес людей разных стран к прогнозированию *общего* будущего для жителей Земли (концепции Устойчивого развития и ноосферы);
- формирование новой *общей* ценности человечества – сохранение экологического качества среды Жизни.

Определяя место, роль и значение духовно-экологического воспитания в существующих концепциях, обозначим его в пространстве Концепции устойчивого развития, принятой на мировом, российском и региональном уровнях²⁸. Духовно-экологическое воспитание вносит особый, социально- и экологически значимый пролонгированный во времени вклад в реализацию данной Концепции.

Новый комплекс философско-методологических и педагогических идей, аккумулированных в концепции духовно-экологического воспитания и развития, призван обновить традиционные подходы к духовно-нравственному и

²⁸ Концепция перехода России к Устойчивому развитию//Экос-информ. – 1996.- № 5.

экологическому воспитанию. Поэтому для обоснования теоретических основ интеграции духовного и экологического воспитания необходимо определиться с содержанием понятия «устойчивое развитие». Можно критически относиться и к самому термину, и к тому, что за ним стоит, но лучшей теории выхода из кризиса на сегодняшний день нет. Другой вопрос, насколько эффективно данная идея реализуется в воспитательной работе школы.

В зарубежной и отечественной литературе зафиксировано несколько десятков определений устойчивого развития, предложенных после публикации МКОСР «Наше общее будущее»²⁹. Одни аналитики связывают феномен устойчивого развития с изменением характера роста; другие заостряют внимание на взаимоотношениях развитых и развивающихся стран; третьи подчеркивают необходимость глобального управления мировыми процессами; в некоторых определениях акцент ставится на изменении качества жизни и др.

В нашем исследовании мы будем опираться на определение понятия «устойчивое развитие», предложенное Г.Х. Брутландт, где по существу ставится задача оптимального управления не только природно-ресурсным потенциалом, но и всей совокупностью природно-культурного богатства (включающего и образование), которым располагает цивилизация на конкретном этапе всемирно-исторического развития³⁰.

При такой трактовке устойчивое развитие рассматривается во взаимодействии всех ресурсов развития природного, экономического и человеческого. Человеческий ресурс как основной вносит в процесс взаимосвязей дополнительные составляющие: социальный, культурный, управленческий аспекты.

Важнейшее условие реализации концепции устойчивого развития - изменение целей и содержания образования, так как уровень развития сознания, нравственные представления человека, характер и широта его межличностных связей, степень включенности в социальную жизнь определяют ценностные установки, мотивы жизнедеятельности людей. Именно эти составляющие общество задает посредством образования.

Российская педагогика учитывает эти мировые тенденции на двух уровнях:

- на уровне стратегии научных исследований;
- в практике внедрения полученных результатов в учебно-воспитательный процесс³¹.

Экологическое образование (ЭО) признано приоритетным направлением государственной стратегии устойчивого развития России. Оно должно способствовать решению экологических проблем населением страны в быстро меняющихся условиях окружающей среды. Такое образование призвано формировать общественно-экологическое мировоззрение, правовые позиции, комплекс научных знаний, способность воплощать знания в практику, умение со-

²⁹ Наше общее будущее: доклад Международной комиссии по окружающей среде и развитию: пер. с англ./ под ред. С.А. Евтеева и Р.А. Перелета. – М.: Прогресс, 1989. – 376 с.

³⁰ Там же.

³¹ Игнатова, В.А. Интегрированные учебные курсы как средство формирования экологической культуры учащихся: дис. ...д-ра пед. наук/ В.А. Игнатова. – Тюмень: [б.и.], 1999.-С. 27.

трудничать друг с другом; поднимать уровень культуры человека и общества в целом, совершенствовать моральные качества людей.

Экологическое образование в свете Концепции устойчивого развития становится систематизирующим фактором образования в целом, определяющим его стратегические цели и ведущие направления, закладывающим гуманную основу школы будущего.

Главной целью ЭО является формирование **экологической культуры** – совокупности экологического сознания, чувств и деятельности. Экологическая культура – часть общей культуры личности, поэтому различают внутреннюю экологическую культуру (мотивы, потребности, способности, интересы, ценности, привычки, чувства, эмоции) и внешнюю – образ жизни³². Экологическая культура как интегративное личностное качество индивида характеризует его образ жизни в социоприродной среде и опирается на мировоззрение индивида как результат сложного взаимодействия общественного и индивидуального мировоззрения.

Во всех развитых странах мира экологическая культура становится неотъемлемой частью **функциональной грамотности населения**. Среди специалистов идут дискуссии о роли общеобразовательной школы в ее формировании. Психолог В.И. Панов обращает внимание педагогов на то, что для достижения поставленных целей (формирование «ответственного отношения к окружающей среде», «экологического сознания») зачастую предлагается использовать неадекватное учебное содержание. Им же подмечено, что в деле формирования экологической культуры более важную роль играют виды учебной деятельности по **социализации сознания личности**, а не глубокие научные знания, к чему стремятся сегодня еще многие педагоги³³.

Таким образом, цели, принципы образования для устойчивого развития на практике в полной мере не воплощены. Причиной этого, на наш взгляд, являлось то, что основной упор делался на экологическое просвещение и обучение, но не учитывался и соответственно не реализовывался потенциал воспитания в сфере окружающей среды. Этот факт не давал толчка для инициации соответствующего развития личности обучающихся.

Многие исследователи справедливо увязывают экологическое развитие школьников с нравственным. Об этом можно прочесть в трудах Л. И. Божович, А. В. Запорожца, А. Н. Захлебного, Л. П. Печко, Б. Т. Лихачева, Д. Б. Элькнина. Ученые считают, что большое внимание должно отводиться тем видам учебной деятельности, которые в качестве системообразующего компонента прививают детям экологическую культуру. В её структуре выделяют: культуру познавательной деятельности по освоению опыта человечества в отношении к природе, успех которой связан с развитием нравственных черт; культуру труда, формирующейся при выполнении конкретных дел в различных областях

³² Игнатова, В.А. Интегрированные учебные курсы как средство формирования экологической культуры учащихся: дис. ...д-ра пед. наук. - С.28.

³³ Панов, В. И. Введение в экологическую психологию: учеб. пособие / В. И. Панов. – М.: Изд-во МНЭПУ, 2001. – Ч. 1.

природопользования; культуру духовного общения с природой. Л. Д. Бобылева понятие «экологическая культура» связывает с развитием природы самого ребенка, его способностей, физических и интеллектуальных сил, с воспитанием трудолюбия, бережного отношения к природе.

Экологическое развитие детей в качестве объекта рассматривалось В.А.Зебзеевой. **Экологическое развитие** ребенка понимается ею как *процесс, который происходит тогда, когда: ребенок сам, проявляя активность, взаимодействует с миром; характер этой активности определяется субъективно свободным отношением личности; педагогическое влияние должно ориентировать воспитанника на определенное отношение к социальным ценностям; педагогическое сопровождение и весь процесс взаимодействия с ребенком должен производиться на уровне современной культуры и в соответствии с целью воспитания*³⁴.

В.И. Зебзеева отмечает, что главным педагогическим ориентиром при решении задачи формирования у детей ценностного отношения к окружающему миру является необходимость того, чтобы:

— объекты окружающего мира относились личностью к сфере «человеческого», равного ей по самооценности и соответственно взаимодействие с ними включалось бы в сферу действия ценностных норм;

— объекты окружающего мира могли выступать для личности в роли референтных лиц, меняющих ее взгляды, оценки, отношения к себе, вещам, природе и другим людям;

— объекты окружающего мира могли выступать для личности в качестве полноправных партнеров по общению и совместной деятельности³⁵.

Ученые едины во мнении, что экологическое развитие личности тесно связано с психическим состоянием человека, познавательной, духовной и практической его деятельностью (С.Д. Дерябо, В.И. Зебзеева, В.А. Игнатова, Б.Т.Лихачев). В основе осмысления ребенком действительности лежит процесс последовательного и постепенного вовлечения его в мир материальной культуры, в которой в разнообразных формах запечатлены важнейшие смысловые координаты мироустройства. Это происходит с помощью взрослых, которые обеспечивают ребенку и целостное мировосприятие, и погружение, «вживание» ребенка в окружающую природную среду, подводят его к глубокому восприятию природы, возникновению желания жить в гармонии с внешним миром, в соответствии с его законами.

С. Д. Дерябо утверждает, что экологически развитой личности присущ эгоцентрический тип экологического сознания, характеризующийся психологической включенностью человека в мир природы, восприятием природных объектов как полноправных субъектов, стремлением к непрагматическому

³⁴ Зебзеева, В.А. Экологическое развитие личности в гуманистической парадигме дошкольного образования: монография / В.А.Зебзеева, Л.В.Моисеева. – Екатеринбург: Изд-во ГОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т», 2008. – С.361.

³⁵ Там же. С.363.

взаимодействию с миром природы³⁶. Такая личность выступает, по мнению Б.Т. Лихачева, как единство соответственно развитых сознания и эмоционально-психических состояний³⁷.

В качестве системообразующего компонента экологичной личности Б.Т.Лихачев, С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин определяют экологическую культуру, в процессе формирования которой происходит освоение непрагматических стратегий и соответствующих технологий взаимодействия с природой.

Экологическое развитие затрагивает весь комплекс присущих каждой личности субъективно-личностных свойств и качеств, психических процессов и психологических образований. В процессе взаимодействия с окружающим миром формируются соответствующие черты характера, манеры поведения, формы реакции, представления, убеждения, интересы, склонности. Характерными чертами личности становятся самосознание, ценностные отношения, ответственность за свои поступки. Таким образом, основной путь экологического развития личности — ее психическое развитие.

Анализ теоретических основ духовно-нравственного, духовного и экологического развития личности позволяет определить возможные **границы интеграции** духовного и экологического развития школьников.

В *онтологическом аспекте* фиксируется и определяется объект исследования, т.е. выявляются условия объективного его существования, а также общие и необходимые параметры, свойства и закономерности бытия. Духовно-экологическое развитие личности школьников, являясь частью целостного процесса развития человека, непосредственно зависит от его состояния, а именно, от характера интеграции духовного и экологического развития.

В настоящее время стратегия развития социальных систем все в большей степени связывается с интеграционными процессами. Анализ научной литературы по проблеме исследования привел нас к необходимости поиска стержневой обобщенной идеи интеграции духовного и экологического развития с учетом гуманистических стадий развития личности.

В *гносеологическом* плане интеграция и дифференциация обусловлены наличием общих законов познавательной деятельности, общенаучных приемов и методов познания. Как отмечает В.А. Игнатова, если дифференциация позволяет овладевать знаниями о системах, явлениях, процессах вглубь, получать точную и детальную информацию об отдельных их элементах, то интеграция позволяет овладевать знаниями не только вширь, но и вглубь, благодаря ей рождается новое знание, она способствует формированию целостного

³⁶Дерябо,С.Д. Культурно-историческая обусловленность кризиса европейского экологического сознания/С.Д.Дерябо,В.А.Ясвин//Kultura un vards, novembris.— М.: [б.и.],1994. - С.12.

³⁷ Лихачев, Б. Т. Структура экологической личности и педагогические основы ее формирования/ Б.Т. Лихачев// Экологическое образование: Опыт России и Германии / под ред. В. И. Данилова-Данильяна и др. – М.: [б.и.],1997.

образа объекта, явления, процесса, окружающего мира, подводит к выявлению и раскрытию их новых качеств³⁸.

Обсуждая методологические проблемы интеграции и дифференциации М.Н. Берулава, Е.Н. Князева, Д.Ф. Ильясов, Н.К. Чапаев и др. отмечают, что в процессе развития систем тенденции объединения и разъединения элементов периодически сменяют друг друга, и в то же время интеграция и дифференциация образуют диалектическое единство, «в развитии знания они не сосуществуют друг с другом, не идут одна за другой, а проявляются одна в другой и через другую, взаимообуславливая, взаимопредполагая и одновременно взаимоотнощая друг друга; в своем единстве они отражают сложность и противоречивость как развития познания, так и складывающейся в процессе этого развития структуры научного знания»³⁹.

Опираясь на вышеизложенное, в нашем исследовании мы будем придерживаться определения понятия «интеграция», данного В.А. Игнатовой: *«Интеграция – это процесс и результат взаимодействия отдельных дифференцированных элементов, приводящих к взаимосвязанному устойчивому их функционированию как целостной системы»*⁴⁰.

Изучение процессуальной стороны позволяет выявить основания, механизмы и функции интеграции. Изучение результативной стороны позволяет выявить степень взаимодействия элементов системы (или перекрывание содержательных полей), инварианты (общие понятия, структуры, качества), их интенсивность и глубину (уровень).

Вопрос о механизмах интеграции остается недостаточно изученным и дискуссионным в научной литературе и чаще всего ставится в виде проблемы. При этом указывается, что в качестве интеграторов могут выступать научные теории, общенаучные категории и отдельные понятия (М.Н. Берулава, М.Г.Чепиков и др.), что приводит нас к мысли о возможности выделения общечеловеческих ценностей в качестве «стержня» интеграции духовного и экологического воспитания и развития.

В нашем исследовании мы выделяем два контекста интеграции:

- 1) в содержании воспитания;
- 2) во внутреннем мире обучающегося.

В первом контексте интеграции в качестве интеграторов могут выступать общечеловеческие ценности (мир, любовь, ненасилие, истина, праведное поведение), приводящих к единому знаменателю ноосистемы (человек, семья, род, нация (народ), ноосфера) и экосистемы (от своего жилища, ландшафтов родной местности до уровня биосферы) как элементы содержания воспитания и развивающей окружающей среды (табл.1).

³⁸ Игнатова, В.А. Интегрированные учебные курсы как средство формирования экологической культуры учащихся. С.29.

³⁹ Ильясов, Д.Ф. Принцип регулируемого эволюционирования в педагогике/Д.Ф.Ильясов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. - С.33.

⁴⁰ Игнатова, В.А. Интегрированные учебные курсы как средство формирования экологической культуры учащихся. С.30.

Второй контекст – гуманистический, т.е. направленный на развитие человеческой целостности обучающихся. Мы не назвали этот контекст личностным, считая, что это ограничивает развитие человека сферой социального.

Таблица 1

Интеграция ноосистем и экосистем

Ноосистема	Ценности	Экосистема
Человек	Любовь, истина, мир, ненасилие, праведное поведение	Жилище
Семья		Родной уголок (урочище)
Род		Родная местность
Народ (нация)		Родная страна в физико-географическом смысле
Ноосфера как совокупное разумное человечество		Биосфера

Под **человеческой целостностью** мы понимаем *гармоничное единство человеческой сущности (тело, душа, социальность, дух), существования (физическое, социальное и духовное) и мироотношения (к себе, людям, природе, духовным сущностям)*. Философская концепция гармонии утверждает, что **гармония** – это такое состояние объекта, когда его стороны не конкурируют между собой, а взаимообогащают друг друга (С.И. Гессен). В качестве интеграторов здесь предполагаем нравственность, совесть и любовь.

Степень интеграции духовного и экологического воспитания и развития мы будем рассматривать на трёх уровнях: *конвергенции, взаимодействия, интерференции* (табл.2).

Таблица 2

Интеграция духовного и экологического воспитания и развития

Уровни	Воспитание	Развитие
<i>Конвергенции</i>	Сближение экологического и духовного знания, ценностей, способностей в процессе обучения	Сближения телесного, душевного и духовного в процессе развития нравственности человека
<i>Взаимодействия</i>	Взаимосвязь экологического и духовного знания, ценностей, способностей при изучении и взаимодействии с ноосистемами и экосистемами	Установление взаимосвязи телесного, душевного и духовного под руководством развитой совести
<i>Интерференции</i>	Синтез экологического и духовного знания, ценностей, способностей в гуманистическое (ноосферное) мировоззрение и образ жизни	Синтез сущности, существования и мироотношения обучающихся в человеческую целостность на основе безусловной любви

Необходимым интегративным потенциалом для целей духовно-экологического воспитания и развития человека обладает гуманизм. Так как гуманизм – это сложное и многогранное явление, то следует задать исходное определение гуманизма и дать точное представление об этом феномене в глобальном и личностном смыслах.

1.2. Гуманизм как мировоззренческая основа духовно-экологического воспитания

Анализ гуманистических воззрений, содержащихся в различных философских течениях, позволил выявить опорные определения гуманизма и сделать некоторые уточнения и дополнения.

«*Мировоззрение* – обобщённая система взглядов человека на мир в целом, на место отдельных явлений в мире и на своё собственное место в нём, понимание и эмоциональная оценка человеком смысла его деятельности и судеб человечества, совокупность научных, философских, политических, правовых, нравственных, религиозных, эстетических убеждений и идеалов людей»⁴¹. Эту мысль иными словами можно выразить так: «*отношение к миру и к себе самому*», потому что взгляд (т.е. идея, основанная на знаниях и убеждениях) на что-то выражается, прежде всего, в отношении к этому «*что-то*», а в основе отношений лежат ценности.

Таким образом, возникает следующая смысловая цепочка: Знания – Убеждения – Ценности – Отношения – *Мировоззрение*. Базовым звеном, по нашему мнению, являются ценности. Именно ценности (знания, принявшие характер мотива) вызывают те побудительные силы в индивидуе, которые характеризуют его поведение, а в целом – и образ жизни.

Гуманизм как мировоззрение по своему характеру представляет собой оптимистическое, жизне- и мироутверждающее восприятие бытия и человека в нём. В определении гуманизма подчеркнём особое значение *уважения* к человеку и уточним традиционно используемое понятие «любовь» как «жизнелюбие». О многомерности и чрезвычайной духовной насыщенности, которая сопровождает истинную любовь, пишет В. Франкл. Он определяет **любовь** как «*способность понять другого человека в его сути, в его конкретности, в его уникальности и неповторимости, однако понять в нём не только суть и конкретность, но и его ценность, его необходимость*»⁴². С целью недопущения профанации в понимании истинного смысла «любви» введём в гуманистическое мировоззрение смежное понятие «жизнелюбия». **Жизнелюбие** – это *любовь к любому проявлению жизни как таковому, как к живому существу*. Оно предполагает и любовь к себе, и любовь к ближним и даль-

⁴¹ Философская энциклопедия: в 5 т. / гл.ред. Ф.В.Константинов. - М.: «Советская энциклопедия»,1964. – Т. 3. - С.145.

⁴² Франкл,В. Человек в поисках смысла/ В. Франкл. - М.: [б.и.],1990. - С.96.

ним, т.е. к подобным себе, ко всему человечеству, и далее к природным творениям. Жизнелюбие не исключает в отдельных случаях неприязненного отношения к конкретному человеку, животному. Но в любом случае жизнелюбивый человек не знает ненависти, презрения, пренебрежения к людям, другим живым существам.

Исходя из рассмотренных выше соображений, подытожим: **гуманизм**— это мировоззрение, включающее в себя идеи, положения:

—человек— высшая ценность как для общества, так и для себя самого;

—человек имеет право на счастье;

—человек имеет право на свободное и ответственное участие в жизни общества и право распоряжаться своей собственной жизнью;

—отношения с окружающим миром и с другими людьми могут характеризоваться только жизнелюбием (в узко гуманистическом смысле человеколюбием), состраданием, отзывчивостью, уважением, толерантностью, милосердием, справедливостью;

—идеальные с гуманистических позиций мироотношения можно выразить формулой: *диалог и сотворчество с Другим в рамках развивающейся гармонии Целого + сопротивление злу (эгоцентрическому разладу) силой добра и любви* (В.Н. Сагатовский).

Поясним некоторые положения определения.

1. Гуманистическое мировоззрение распространяет сферу своего влияния не только на человека и человеческое общество, но и на природную реальность, в контексте современных тенденций - ноосистемную. В рамках современного гуманизма выделяют направления: эволюционный, ноосферный и экологический гуманизм⁴³.

По характеру отношений с любыми живыми существами можно судить о гуманистическом мировоззрении человека (здесь уместно вспомнить непреклонную позицию по этому вопросу А.Швейцера, К.Леви-Стросса и других философов); в качестве же критерия гуманизма (или гуманности как свойства личности) можно назвать факт совершения необходимого зла из соображений, что «...добро— то, что служит сохранению и развитию жизни, зло есть то, что уничтожает жизнь или препятствует ей»⁴⁴, т.е. насколько зло, совершенное человеком, необходимо, с учётом «обречённости» человека жить с нечистой совестью и «обречённости» делать зло. Мы бы к этому послышу добавили вот какое соображение: добро — не только сохранение и развитие жизни, но при этом — сохранение чести и достоинства человека. В окончательном варианте к тому критерию гуманности (гуманизма), который мы упомянули выше согласно А.Швейцеру, целесообразно сделать следующее уточнение: **добро**— это то, что сохраняет и развивает жизнь, не ущемляя при этом чести и достоинства человека.

⁴³ Кувакин, В.А. Современный гуманизм/ В.А. Кувакин// Высшее образование России. - 2002. - №4. - С.96.

⁴⁴ Швейцер, А. Благоговение перед жизнью/А. Швейцер // Реальность и субъект. - 2001. - Т. 5. - С.218.

2. В определении «гуманизма» обратим внимание на факт свободного и ответственного участия человека в собственной жизни (судьбе). Гуманистическое мировоззрение ориентирует человека на самого себя, на свои внутренние возможности, на свою внутреннюю активность как воплощение надчеловеческого⁴⁵. Именно в раскрытии таких возможностей и должен *ответственно*, по *собственной воле* (а не под страхом наказания со стороны авторитета) участвовать человек, так как судьба человека обусловлена тем, в какой мере он развивает свои внутренние, природные потенции. Этот процесс, безусловно, предполагает разумное сочетание воли и ответственности.

3. Характерная черта мировоззрения – единство образа мыслей и образа жизни⁴⁶. Поэтому гуманизм как мировоззрение требует не просто знаний, идей и т. д., но ценностей, на основе которых выстраивается образ жизни индивида. Следовательно, гуманизм предполагает *устойчивость* «взглядов», которые в приведенном выше определении как раз и получили характер «ценностных ориентаций».

Осознание человеком своей собственной человечности, её ресурсов и возможностей – это решающая интеллектуальная и эмоциональная процедура, переводящая его *с уровня гуманности на уровень гуманистической духовности*. На уровне психологического осмысления этой проблемы большой интерес представляет исследование В.Д. Шадрикова⁴⁷.

Концептуальное пространство гуманизма охватывает отношение человека к природе, обществу и культуре, человека к человеку, человека к самому себе и те установки, ценностные ориентации, в которых все эти связи, отношения и их компоненты могут выразить природу, масштаб и формы современного гуманизма. Входят сюда и теоретические положения, способные сохранить и обеспечить свое воздействие в становлении ноосферного общества, содержательность которого должна определяться не только информационными, экономическими или техническими основаниями, но и гуманитарными, духовно-культурными.

Наиболее значимыми формами гуманизма к началу XXI столетия стали: светский (секулярный) гуманизм, тесно связанные с ним эволюционный, ноосферный и экогуманизм, религиозный (теистический) и социальный, или гражданский, т.е. оформленный в специализированные виды неправительственных и некоммерческих организаций гражданского общества, в том числе и научно-просветительского, правозащитного и политизированного или политического характера.

Духовно-экологическое воспитание в области знаниевого, когнитивного компонента связано с идеями эволюционного, экологического и ноосферного

⁴⁵ Балашов, Л.Е. Тезисы о гуманизме // Л.Е. Балашов// Здравый смысл. - 2000. - № 14. - С. 33.

⁴⁶ Философская энциклопедия: в 5 т. /гл.ред. Ф.В.Константинов. - М.: «Советская энциклопедия», 1964. – Т.3. - С.454.

⁴⁷ Шадриков, В.Д. Происхождение человечности: учеб. пособие для высш.учеб. заведений/В.Д. Шадриков. - М.: Логос, 2001.

форм гуманизма, которые, по мнению ряда специалистов, образуют глобальный гуманизм (табл.3).

Таблица 3

Идеи глобального гуманизма

Форма гуманизма	Ключевые идеи
<p>Эволюционный Джулиан Сорелл Хаксли, Дж. Д. Симпсон, К.Г. Уоддингтон, Э. Майр, Дж. Хемминг, Дж. Бёркс, Р. Докинс, З.П. Трофимова, Т. Ойзерман</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Сознание того, что человек несет ответственность за свое будущее, а также за развитие своей планеты и что эту ответственность он не может возлагать ни на Бога, ни на судьбу, ни на что другое – только на самого себя 2. Признание факта, что человек представляет собой лишь один из многих существующих на Земле видов живых существ и что поэтому человечество не должно превращаться в совокупность конкурирующих «псевдовидов», которые мы называем нациями, религиозными группами 3. Идея осуществления человеческих чаяний вместо идеи достижения чисто материального благополучия 4. Стремление повысить качество жизни всей окружающей среды, а не увеличивать количество человеческих групп, потребностей, денег, товаров и услуг
<p>Ноосферный В.И. Вернадский, А.А. Богданов, К. Ясперс, П. Тейяр де Шарден, Н.Ф. Фёдоров, К.Э. Циолковский, С.А. Подолинский, Н.А. Умов, А.Л. Чижевский, Л. Рейзер, И.М. Борзенко, И.И. Арсентьев, К.А. Стародубцев, Н.Н. Моисеев</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ноосфера - «гуманизированный интегральный интеллект», который может «решать более широкий круг глобальных и вселенских проблем, а не только экологических» 2. «Гуманизм не только любовь к человеку, но и ко всему человечеству, природе как среде обитания человека, что диктует необходимость отказываться от тех социальных и культурных ценностей, которые стимулируют рост материального потребления» 3. Экологический императив – «такая система ограничений человеческой деятельности, система запретов, выполнение которых необходимо для продолжения развития общества» 4. Гуманистические императивы: достойная жизнь для каждого человека, мирное сосуществование, экологическая безопасность, социально-нравственная справедливость, осмысленность существования, общечеловеческую солидарность «в деле гуманистического преобразования внутренней и окружающей человека природы в космических масштабах с целью достижения жизнестойкости общечеловеческого дома – Вселенной и его свобододобивого, ответственного, разумного и жизнелюбивого населения – землян»
<p>Экологический Е.А. Когай, Верна Буллоу, А. Швейцер, А.А. Горелов</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Сохранение не только разума и человечества, но и выживание и возможность благоприятного развития всего живого на планете 2. Синтез отраслей культуры, принявших участие в его создании: искусство, религия, философия, политика, мораль, наука 3. Этика экологического гуманизма — этика ахимсы, распространенная на весь мир 4. Изменения отношения к природе (защита животных, охрана среды от загрязнения и т.д.), к людям (сохранение культурного и индивидуального разнообразия), к Универсуму 5. Экологический гуманизм основан на принципе гармонии человека и природы, на признании равноценности всего живого

Учение о ноосфере имеет трех основателей – видного французского математика **Эдуарда Леруа**, французского геолога и антрополога **Пьера Тейяра де Шардена** и российского геохимика **В.И. Вернадского**. Все одинаково подходило к оценке человеческой истории, рассматривая ее как следствие развития природы.

Термин «ноосфера» был впервые применен французским ученым Э. Леруа. В своей книге «Происхождение человечества и эволюция разума» он пишет: *«Если мы хотим включить человечество во всеобщую историю Жизни, не искажая его роль и не дезорганизуя ее, то совершенно необходимо поместить Человека на самом верху предшествующей природы, в положение, когда он над ней господствует, но не вырывать из нее, и это сводится к тому представлению, что выше животного уровня биосфера последовательно продолжается в человеческой сфере мысли, свободного и сознательного творчества – собственно мышления; короче, в сфере сознания, или Ноосфере»*⁴⁸.

П. Тейяр де Шарден выдвинул гипотезу о присущей материальному миру тенденции к усложнению, о направленности эволюционного процесса. Эволюционный процесс включает четыре этапа:

1. Преджизнь (этап геогенеза). *«В цельной картине мира наличие жизни неизбежно предполагает существование до нее, беспредельно распространяющейся преджизни»*.

2. Жизнь (этап биогенеза и психогенеза). Появление биосферы как одной наиболее высокой ветви *«среди других менее прогрессивных или менее удачных порождений преджизни»*.

3. Мысль (эра ноогенеза). С этого момента берет начало процесс трансформации, затрагивающий *«состояние всей планеты»*.

4. Сверхжизнь. Опорная, стержневая линия ствола эволюционного процесса приводит к ноосфере. *«Мысль становится множеством, чтобы завоевать все обитаемое пространство поверх любой другой формы жизни. Другими словами, дух тклет и развертывает покров ноосферы»*⁴⁹.

Таким образом, переход к ноосфере П. Тейяр де Шарден представляет как процесс движения от биологической к психологической и духовной эволюции. Согласно П. Тейяру де Шардену, человек – ось и вершина эволюционного процесса, «микрокосм», содержащий в себе все потенции космоса. Возникновение человека влечет за собой появление ноосферы. Вместе с тем биосфера не может остановиться в своем развитии, и с выходом за «феномен» (человека) ожидается новый этап эволюции, в котором духовное объединение человечества приводит его к сверхжизни, сверхчеловечеству – «точке Омеге». Тем самым Тейяр де Шарден утверждает принципиальную возможность новой формы движения материального мира – постсоциальной.

В.И. Вернадский рассматривает ноосферу как планетарное явление, как сферу бытия Земли, «охваченную разумной деятельностью человека». С жиз-

⁴⁸ Леруа, Э. Происхождение человечества и эволюция разума /Э.Леруа. - М.: [б.и.] , 1989. – С.56.

⁴⁹ Тейяр де Шарден, П. Феномен человека/ П. Тейяр де Шарден. - М.: [б.и.] , 1987. – С.69.

недеятельностью человеческого общества он связывает появление новой формы энергии – энергии человеческой культуры или культурной биогеохимической энергии. Эта энергия обеспечивает необратимость эволюционного процесса, так же как и начавшийся более двух миллиардов лет назад процесс цефализации – совершенствования центральной нервной системы (мозга). В связи с этим В.И. Вернадский высказывает довольно оптимистическую мысль в отношении будущего человечества: *«Цивилизация «культурного общества» - поскольку она является формой организации новой геологической силы, создавшейся в биосфере, - не может прерваться и уничтожиться, так как это есть большое природное явление, отвечающее исторически, вернее геологически, сложившейся организованности биосферы. Образуя ноосферу, она всеми корнями связывается с этой земной оболочкой, чего раньше в истории человечества в сколько-нибудь сравнимой мере не было»*.⁵⁰

В ряде работ В.И. Вернадский отмечает следующие **черты развития ноосферы**: достижение единства человеческого рода, единства человека и биосферы; гуманизация, демократизация социальных процессов; рост научного знания и широкое внедрение его в жизнь; планомерность и рациональность управления социоприродными процессами. Эти черты предполагают значительное усиление разумного аспекта человеческой деятельности, ответственности за все принимаемые решения⁵¹. *«Человек впервые реально понял, что он житель планеты и может – должен мыслить и действовать в новом аспекте, не только в аспекте отдельной личности, семьи или рода, государства или их союзов, но и в планетном аспекте»*⁵².

Но сами основоположники учения о ноосфере отнюдь не имели в виду уже свершившееся ее становление на планете, а, скорее, подразумевали непрерывный, далеко не «гладкий» процесс развития самого человеческого разума, только нащупывающего дорогу к гармоничному взаимодействию человека, общества и природы. Так, Тейяр де Шарден пишет: *«Психогенез привел нас к человеку. Теперь психогенез воплощается более высокой функцией – в начале зарождением, затем последующим развитием духа – ноогенезом»*⁵³.

Современные научные подходы к трактовке понятия ноосферы свидетельствуют о том, что сегодня еще рано говорить о наступлении этапа ноосферы. Известный российский эколог Н.Ф. Реймерс предлагает понимать под ноосферой осуществление саморегуляции роста человеческого общества. Ноосферу как возможность управления эволюционными процессами он называет утопичной, приводя в подтверждение этому математические расчеты⁵⁴.

⁵⁰ Вернадский, В.И. Биосфера и ноосфера/В.И. Вернадский. - М.: [б.и.], 1989. – С.116.

⁵¹ Казначеев, В.П. Учение В.М. Вернадского о биосфере и ноосфере/В.П. Казначеев. – Новосибирск: [б.и.], 1989.

⁵² Вернадский, В.И. Биосфера и ноосфера.- С.148.

⁵³ Тейяр де Шарден, П. Феномен человека.- С.186.

⁵⁴ Реймерс, Н.Ф. Начала экологических знаний/Н.Ф. Реймерс.- М.: [б.и.], 1993.

Если принять точку зрения **Л. Гумилева** и говорить о ноосфере древнего человека, ноосфере средневековья и т.д., то **ноосферу** следует определить как сферу социума, как **единый архетип человечества**, в сфере которого формируются архетипы, объединяющие группы людей в семьи и роды, в национальности и нации, по религиозному, социальному и профессиональному признакам⁵⁵.

Коллектив алтайских ученых (М.Ю. Шишин, И.В. Фотиева, А.В. Иванов) справедливо предложил следующее понимание ноосферы: «Ноосфера есть **реальность** нравственной и созидательной **человеческой мысли**, которая выступает важнейшим фактором эволюции планеты и всего живого Космоса»⁵⁶.

Об особой роли человеческой мысли в эволюции Жизни мы находим в учении Живая Этика (Е.И. Рерих). Человек и человечество есть проводники самого мощного вида энергии - энергии мысли. **Мысль многих поколений мыслителей**, живших на Земле, «накапливается» в пространстве, в Ноосфере Земли. Из этой кладовой мысли каждое новое поколение черпает энергию мысли для нового продвижения вперед.

Будущее цивилизации связано с осознанием этой мощи мысли и переходом к ноосферной стратегии развития, сохраняющей природу и отдающей приоритет духовным ценностям. **Дух** же, в сущности, есть не что иное, как **Разум + Нравственность**. В силу этого новый тип цивилизационного существования можно также назвать и **духовно-экологическим** типом цивилизации - духовного роста и равновесия с природой - в противовес господствующим ныне техногенно-потребительским приоритетам и идеалам.

Кроме ноосферы, в современных работах физиков и психологов мы находим упоминание о психосфере. В переводе с греческого Психея - это Душа. Тогда психосфера - это душевная сфера. Выделяют психосферу отдельного индивидуума и психосферу Земли.

Понятие «психосфера» ввел русский психолог **Николай Николаевич Ланге**. При соотношении представления Н.Н. Ланге о психосфере с фундаментальными идеями В.И. Вернадского о биосфере и ноосфере возникает возможность понять и описать подлинное место психосферы в едином пространстве, образуемом природой и социумом. Психосфера, сохраняя собственную уникальную предметность, интегрирует в сопряженном виде процессы, совершающиеся в биосфере и ноосфере.

Логично полагать, что совокупность коллективного сознания всех систем Планеты, есть психосфера Земли. Никакой мистики мы здесь не усматри-

⁵⁵ Гумилёв, Л.Н. Этногенез и биосфера Земли/Л.Н. Гумилев.- М.: [б.и.], 1994.

⁵⁶ Иванов, А.В., Духовно-экологическая цивилизация: устои и перспективы: монография/ А.В. Иванов, И.В. Фотиева, М.Ю. Шишин. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2001. - С.40.

ваем, так как мир сознания в современной фундаментальной и прикладной физике столь же реален, как и материальный мир физических объектов⁵⁷.

А.Ю. Арапов и А.Г. Ли **определяют психосферу** Земли как неразрывное единство психики совокупного человечества и окружающей энергоинформационной среды в их постоянном взаимопроникновении, взаимодействии и развитии. Согласно Н.С. Розину, **психосфера включает** в себя все психические свойства (мысли, чувства, эмоции), процессы, неотчуждаемые от человека компоненты менталитета. По мнению А.Л. Чижевского, **психосфера состоит** из подсистем: сообщество (общество) и массы, элементами которых являются «отдельные индивидуумы».

Приоритетность информации - сознания перед вещественным миром в аспекте эволюции последние годы не вызывает серьезных сомнений в научном сообществе. Этим идеям обязано появление нового научного направления «биоэнергоинформатики» (В.Н. Волченко, А.Е. Акимов, Г.Н. Дульнев, Г.И. Шипов), в котором вся Вселенная, включая вещественный и «тонкий» миры, рассматривается как сверхсложная живая система. Сознание не как своеобразный вторичный «продукт» материи, а как равноправное проявления Универсума признается ведущими учеными мира (Пенроуз, Утияма, Уилер, Типлер и др.). Таким образом, психосфера – реальность. Это душа и разум, другими словами, менталитет живого организма Земли (табл.4).

Таблица 4

Ментальность сфер Земли

Сфера Земли	Ум	Сознание	Ментальная продукция
Биосфера	Животный (зачаточный)	Групповая душа	Инстинкт
Психосфера	Низший	Низшее	Чувства, эмоции, мысли конкретные (житейские)
Ноосфера	Высший	Высшее	Мысли абстрактные (философские)

Психосфера теснейшим образом связана с Космосом. Вот предельно упрощенная схема механизма взаимосвязи:

- объединенные мысленные побуждения человечества создают психосферу планеты, которая заключает в себе громадный информационно-энергетический потенциал; этот потенциал взаимодействует с подобным же потенциалом Вселенной, составляя с ним единую систему с механизмами обратной связи;
- поскольку живой и разумный организм Вселенной стоит на этических законах созидания (творения), то он, как и любой организм, в том числе и человеческий, вынужден защищать себя от внедрения в него любых агентов с разрушительным потенциалом;

⁵⁷ Акимов, А.Е., Шипов, Г.И., Волченко, В.Н. Серия статей в журнале "Сознание и физическая реальность", том 1, №№ 1-3 1996 г. и № 1-1997 г.

- как только негативная, разрушительная энергия земной психосферы превышает некий допустимый предел, Вселенная, через уже упомянутые механизмы обратной связи отвечает обратным ударом в виде разрушительных глобальных катаклизмов.

Из этого следует: любые искажения сферы общечеловеческого сознания, органически связанного с общевселенским сознанием, через механизмы обратной связи отражаются глобальными катаклизмами на нашей планете.

Отсюда возникает актуальность принципиальных ценностных изменений во взаимоотношениях между человеком и Жизнью. Ответственность человека за судьбу планеты – это новый ценностный (аксиологический) ориентир человечества, новая мировоззренческая парадигма. Новые мировоззренческие идеи вырабатываются в различных сферах культуры.

Ноосфера в аксиологическом понимании определяет принципиально новый тип связи природы и человека и формируется при глубоком преобразовании духовного мира самого человека и, прежде всего, его сознания и системы ценностей.

В настоящее время в качестве одного из принципов построения отношений человека с природой, основанного на понимании целостного единства человека с миром, можно признать принцип «благоговения перед жизнью» А.Швейцера: *«Я испытываю побуждение высказывать равное благоговение перед жизнью как по отношению к моей воле и жизни, так и по отношению к любой другой».*

В сжатом виде содержание концепции А. Швейцера состоит в следующем.

1. Реальный мир – мир, полный жизни. *Мы рождены от других жизней... Мы обладаем способностью давать жизнь другим существам. Так природа заставляет нас осознать постоянную взаимосвязь: каждая жизнь помогает другим жизням, которые с ней связаны* (статья «Этика благоговения перед жизнью», 1936).

2. О мире человек знает только то, что все существующее, как и он сам, является проявлением воли к жизни. К этому миру он имеет как пассивное, так и активное отношение. Как существо, стоящее в пассивном отношении к миру, он приходит к духовной связи с ним через смирение. Как существо, стоящее в активном отношении к миру, человек приходит к духовной связи с ним благодаря тому, что не живет для себя одного, чувствует себя одним целым со всей жизнью, которая находится в сфере его влияния.

Фундаментальный факт человеческого сознания таков: Я есть жизнь, которая хочет жить среди жизни, которая хочет жить. Мыслящий человек чувствует себя обязанным подходить ко всякой жизни с тем же благоговением, что и к своей собственной. Таким образом, вся жизнь становится частью его собственного существования (статья «Говорит Альберт Швейцер» для «Всемирного ежегодника книги», 1964).

3. Начав думать о тайне своей жизни и о связях, соединяющих его с Жизнью, человек уже не может относиться к своей и окружающей его жиз-

ни иначе, как в соответствии с принципом «благоговения перед жизнью», и этот принцип не может не проявиться в этическом миро- и жизнеутверждении, которое выражается в его действиях. Он будет не просто жить, а по-настоящему испытывать жизнь.

Друг природы – тот человек, который чувствует себя внутренне связанным со всем живущим в природе, разделяет судьбу всех ее творений, когда может, помогает им всем в их болях и нуждах и по возможности старается не ранить и не убивать живое (статья «Возрождение соколиной охоты», 1932.)

4. Для человека по-настоящему нравственного **жизнь священна** даже та, которая находится на нижней границе шкалы ценностей. Он делает различия только в каждом конкретном случае, под давлением необходимости, например, когда ему предстоит решить, какой из двух жизней он должен пожертвовать, чтобы сохранить другую.

Если этика Благоговения перед жизнью затронула его, он наносит вред жизни и разрушает ее лишь в силу необходимости, которой он не может избежать, и никогда – из-за недомыслия. Насколько он является свободным человеком, настолько он использует любую возможность, чтобы испытать блаженство: оказаться в состоянии помочь жизни и отвести от нее страдание и разрушение (статья «Благоговение перед жизнью как основа миро- и жизнеутверждения».)

Развитие экологической этики имеет своим продолжением формулирование духовно-экологического императива. Феномен экологической деятельности связан не только со способом постижения преобразуемого объекта природной данности, но и со своеобразной духовной самоорганизацией субъекта деятельности как представителя социоприродной реальности и носителя экологической культуры. «Человек, познающий и преобразующий природу, - как справедливо заметил Г.С. Батищев,- должен в этой сфере действовать как носитель человеческой культуры, отношение человека к миру не предполагает его переименования любой ценой, имеет перед собой, безусловно, ценностную меру своей оправданности, меру служения объективной диалектике Универсума». Отсюда следует необходимость осознания и принятия также и духовно-экологического императива. **Экологический императив**, выдвинутый Н.Н.Моисеевым, обуславливает новые технико-технологические нормативы, стандарты и критерии отбора производственных технологий. Человек демонстрирует не только умение отбирать технологии, адекватные ситуации, но и способность создавать новые. А творчество - это проявление духа. Следовательно, экодеятельность регламентируется экологическим императивом, а совершенствуется благодаря духовному росту ее субъекта. Наполнение и питание сердца любовью, осознание красоты и желание ее творить - это признаки высокого духовного уровня. Сформулировать полно и четко **духовный императив** очень сложно, а может, и невозможно. На наш взгляд, его суть отражена в Агни-Йоге: «*Любовью зажжете свет красоты и действием явите миру спасение духа*» Применительно к Природе, Жизни его можно сформулировать

так: «**Любовь - обязательное условие Познания и любых действий, осуществляемых человеком по отношению к Природе, Жизни**».

Таким образом, выход человека на новый виток эволюции должен сопровождаться сознательными изменениями в духовной сфере, что становится возможным в процессе целенаправленного духовно-экологического развития личности.

В своих глубинных качествах, экзистенциальных переживаниях человечество неизменно, хотя и нуждается каждый раз во всё новых и новых системах смыслов в изменяющемся мире. Восхождение в понимании причин современного глобального кризиса приводит исследователей к глубинам внутреннего мира человека. «...Источники этого кризиса лежат внутри, а не вне человеческого существа», – пишет А. Печчеи в своей книге «Человеческие качества». – И решение всех этих проблем должно исходить, прежде всего, от изменения самого человека, его внутренней сущности»⁵⁸.

Анализ современных форм гуманизма позволил нам констатировать зарождение глобального гуманизма, т.е. мировоззрения, осмысляющего расширение материального и ментального воздействия человека, общества на окружающий мир (вплоть до Космоса) и морально-нравственных основ этого взаимодействия. Однако диалектика любого процесса подразумевает не только расширение (экстенсивный путь развития), но и углубление, совершенствование (путь внутрь человека). Поэтому требует особого теоретического осмысления направления гуманистической мысли, касающиеся преобразования (эволюции) внутреннего мира человека.

В XX в. большое влияние на гуманизм, в том числе и светский, оказали экзистенциализм и персонализм с их глубоким проникновением в фундаментальные проблемы и состояния человека. Они позволили в большей степени прояснить жизненный мир личности, лучше осознать сложность феномена человека. Поэтому вполне естественно, что практически все современные гуманисты осознают принципиальную важность учета идей этих философских школ для разработки и модернизации мировоззренческой парадигмы гуманизации. На связь гуманизма с экзистенциализмом указывают как отечественные, так и зарубежные исследователи, подчеркивая огромный гуманистический потенциал экзистенциализма.

История гуманистической традиции, особенно экзистенциализма, свидетельствует о наличии идей, концепций в трудах известных философов всех времен и народов, направленных на необходимость познания собственного внутреннего мира человеком, сопричастность, аналогичность внутреннего мира человека и макромира, на эволюционное значение самосовершенствования, возвращения в себе истинной духовности как качества человека духовного.

Не претендуя на полноту отражения всего спектра концепций, обозначим идеи, отражающие проблему исследования (табл. 5).

⁵⁸ Печчеи, А. Человеческие качества/А. Печчеи. - М.: «Прогресс», 1980. — С.32.

Эволюционное значение саморазвития человека в трудах гуманистов

Идея	Сущность
<p><i>Диалектика Познания</i> Хилон из Эфор, Сократ, Демокрит, Сенека, В.С. Барулин</p>	<p>«Познай самого себя, и ты познаешь Вселенную» Человек познаёт себя, на самом деле, только в конце познания всех вещей, ибо познать себя – целая наука, дело жизненного опыта и мудрости Саморефлексия – это не болезненное самокопание, а составная часть сложного проекта самосовершенствования человека Любовь к истине и стремление к ней открывают для человека путь к переживанию целостности</p>
<p><i>Идея сопричастности духовной основе Природы, Жизни</i> И. Гете, А. Маслоу, Э. Фромм, Д. Андреев, В.Н. Сагатовский, Л.Н. Толстой</p>	<p>Все в мире участвует в создании человека таким, каким он является. Но «растет то, что мы возвращаем в душе, – таков вечный закон природы» «Все есть гармоническое Единое. Всякое творение есть лишь тон, оттенок великой гармонии, которую нужно изучать также в целом и великом ... У природы – она есть все – нет тайны, которую она не открыла бы когда-нибудь внимательному наблюдателю» Любовь к духовной основе развивающейся гармонии целого (внутренний настрой на принятие её истинности, святости) - фундамент человеческой целостности на глобальном и индивидуальном уровнях: целостность я на основе сопричастности к целостности Мы</p>
<p><i>Концепции духовного саморазвития человека</i> Сократ, Кришна, Эпиктет, Будда, Марк Аврелий, Конфуций, Руссо, Кант, Эмерсон, Торо, Омар Хайям, Пико делла Мирандола, Л.Н. Толстой, Н. Бердяев, В.Д. Шадриков</p>	<p>Человек – существо, принципиально не завершённое, постоянно претерпевающее изменения, способное к развитию, раскрытию своих сущностных сил и совершенствованию Душевные силы человека не иссякаемы, и поэтому он является смыслом и венцом бытия Подлинное предназначение человека состоит в его внутреннем самосовершенствовании Главное – это постижение всеобщего и универсального, нравственного и разумного закона, которому должна следовать личность <i>Понимание</i> - исходная установка в процессе самосовершенствования, а высшая ценность - любовь Результат - обретение любовного и деятельно доброго отношения к миру, доверительное познание вселенской жизни в ее целом и в частностях как чего-то родственного человеческой личности Человек своим настоящим, нравственно должным отношением к миру торит будущую жизнь на земле</p>

Таким образом, гуманизм можно охарактеризовать и как мировоззрение, утверждающее диалектику Познания (самопознание усиливает понимание ми-

ра и наоборот), и как событие, диалог человека и Мира посредством переживания любви к духовной основе, а также как необходимость развития и совершенствования личности по пути духовности.

Определенная гуманизация характерна для формирующейся научной картины мира. Философской основой формирования новой, научной картины мира становятся сегодня идеи в области эволюции и функций познавательных моделей. Сущностью современной познавательной модели признается идея самоорганизации, модель познания все чаще называется синергетической. При этом возникает иной взгляд на исследование природы – познание рассматривается как «искусство вопрошания»⁵⁹, идея самоорганизации реализуется в определении познания как диалога между человеком и природой. Новая модель познания трансформируется в модель самоорганизации и становится объяснительной схемой научного знания и всего мировоззрения конца XX - нач. XXI в. Появляется возможность понять взаимоотношения человека с природой как диалог культур и одновременно как восполнение биосферы ноосферой, надеждой на выполнение человеком функции управления ноосистемами, начиная с самого себя.

Осмысление модели ноосферной цивилизации, духовно-экологической основы единения человечества связано с осмыслением путей преодоления расщепленности человеческого сознания.

По мнению автора, формирование общенаучной картины мира в реалиях нашего времени, целостных знаний о человеке, о Вселенной, представлений о духовно-нравственных общечеловеческих ценностях должны опираться на **синтез наук о природе и духе**, на единое знание, которое позволяет человеку наиболее адекватно приспособляться к окружающей его среде, открывает путь к духовному восхождению и творческому преобразению системы бытия.

Единое знание позволяет приблизиться к пониманию замысла Вселенной, к осмыслению предназначения человека. Без него невозможно осознать многомерности и целостности жизненного пространства, всей взаимосвязи протекающих в нем процессов. Единое знание позволяет связать причину и следствие, которые могут находиться в разных плоскостях пространства; позволяет соединить дух и материю в единое целое.

Существующая образовательная парадигма, понимаемая как модель и способ решения теоретических и практических задач в области образования, носит репродуктивный, знаниевый характер, формирует сциентистский, нецелостный взгляд на мир, естественнонаучное мировоззрение. В рамках сциентистской образовательной парадигмы совершенно невозможно достижение новых целей социокультурного развития – формирование целостного мировоззрения и мироотношения, ноосферного типа мышления и гуманистической духовности личности. Остро встает необходимость выйти за пределы образова-

⁵⁹ Пригожин, И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой/ И. Пригожин, И. Стенгерс. – М., 1986. – С.74.

тельной модели, создать новую, гуманитарную парадигму, способную «достроить» естественнонаучное мировоззрение.

Мировоззренческие идеи гуманизма очерчивают контуры концепции духовно-экологического воспитания и развития обучающихся в средней школе.

1.3. Интегративный подход к определению человеческой целостности

Реализуя тенденцию синтеза, интеграции, присущую современному типу мышления, педагогика решает задачу – интегрировать богатство достижений специальных наук, гуманитарных и естественных. Эту задачу еще в XIX веке поставил К.Д. Ушинский, основоположник педагогической антропологии, утверждая, что «если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях».

«Вопрос формирования интегративного начала, - считает И.А. Колесникова, - по сути дела вопрос выживания педагогики, её перехода в новое качество, превращения в гуманитарную науку». Исходным пунктом интегративной педагогики И.А. Колесникова признает «интегрированное научно-педагогическое представление полисистемной организации человека как целостности»⁶⁰.

«Каждый человек по своей внутренней природе есть некий великий мир - микрокосм, в котором отражается и пребывает весь реальный мир и все великие исторические эпохи; он не представляет собой какой-то отрывок Вселенной, в котором заключен этот маленький кусочек, он являет собой некоторый великий мир, который может быть по состоянию сознания данного человека еще закрытым, но, по мере расширения и просветления его сознания, внутренне раскрывается»⁶¹.

Эти выводы имеют принципиальное значение для разработки концепции духовно-экологического воспитания и развития человека и требуют философско-педагогического осмысления.

В философии существуют различные классификации учений о сущности человека (табл.б). В данной работе мы ассимилируем подход к классификациям историко-философских учений о сущности человека, разработанный И.Н. Степановой⁶². Автор все эссенциальные учения дифференцирует по критерию **социальности** (тело – душа – социальность- дух) на следующие группы:

⁶⁰ Колесникова, И.А. Идея духовного ученичества педагога в системе воспитания для работы с человеком /И.А. Колесникова//Теоретико-методологические проблемы современного воспитания: сб науч. тр./ под ред. Н.К. Сергеева, Н.М. Борытко. - Волгоград: Перемена, 2004. - С. 30.

⁶¹ Бердяев, Н.А. Дух и реальность/ Н.А. Бердяев//Философия свободного духа. – М.: [б.и.], 1994.

⁶² Степанова, И.Н. Философско-антропологические основы стратегий образования и воспитания: монография/И.Н. Степанова. – Курган: Изд-во Курганского гос.ун-та, 2003. - 308с.

Учения о сущности человека

Сущность Человека	Направления эссенциализма	Представители
Тело	Соматический <i>Общие идеи:</i> природно-телесная сущность человека; душа и дух как свойства человеческого тела, детерминированные последним; естественная мораль с принципами «следование природе», «назад к природе»; естественные права человека, естественное равенство людей; естественность пороков и добродетелей человека; идеал природного человека и опрошенного образа жизни	Киники: Антисфен, Кратет, Метрокл, Гиппархия, Диоген, Телес, Менипп и др.; эпоха Возрождения: Л. Валла, Д.Манетти; Новое время: Т. Гоббс; Философия просвещения: Ж.-Ж.Руссо, Ж.Ламетри, Л.Фейербах; XIX.: Ф. Ницше; XXв.: А.Гелен, К. Лоренц
Социальность	Социологический <i>Общие идеи:</i> общественная сущность человека; человек - естественное существо, носитель физических потребностей, в силу чего его существование обеспечивается обществом, создающим из биологического индивида общественного человека <i>Гуманистический вариант:</i> гуманизация общества позволит воплотить идеал человечности, как действительное бытие человека	К. Гельвеций, К. Маркс, Дюркгейм, Наторп
Душа	Психический <i>Общие идеи:</i> соотношение души и тела в человеке-индивиде, механизмы взаимодействия которых не смогли обнаружить Личностная идентичность усматривается в наличии у человека одного и того же сознания, Я, субъективно-личностного и социально окрашенного	Платон, Аристотель, Р. Декарт, Дж. Локк, Д. Юм
Дух	Спиритуалистический <i>Общие идеи:</i> духовная сущность человека, личностная ценность человека, таинственность и потому неполная познаваемость духовности человека, задача духовного самоопределения человека	

	<p>Теистический <i>Общие идеи:</i> божественная сущность, человек - вершина творения Бога, личностная идентичность связывается с его бытийной причастностью Христу, цель и смысл жизни усматривается в приобщении к Богу через нравственное самосовершенствование и в пределе через обожение, благодаря чему достигается спасение человеческой души; человек ответственен за космос, приведение его в то состояние, в котором он был создан Богом – в этом смысл выполнения задания Бога</p>	<p>А. Августин, Фома Аквинский, В.В. Зеньковский, И.А. Ильин, Л.Н. Толстой, Н.А. Бердяев, Франк</p>
	<p>Нетеистический <i>Общие идеи:</i> сущность человека духовная, которая создается им самим путем творческой работы над осуществлением сверхличных целей, ценностей и смыслов; отличительные свойства духа человека в свободе, являющейся главным определением личности; личность признается либо самодостаточной, либо создающей свою сущность в общении с другими; обожение человека трактовали как самообожение, духовное самоосуществление человека.</p>	<p>И.Кант, С.И. Гессен, М. Шелер, Гегель, Фихте</p>

Поиски оснований сущности человека в истории философии позволяют утверждать, что разным учениям присуще нечто общее: они обосновывают какое-либо одно измерение сущности человека (природно-телесное, социальное, душевное, духовное) и полагают, что именно оно является единственной сущностью человека.

Вместе с тем существует направление, развивающее представление об интегративной природе человека, которое, определяя ранее указанные сущности человека (тело, душа, дух, социальность) как части целого человека, выявляет интегративные свойства и процессы, ведущие к целостности (табл.7).

Таблица 7

Концепции об интегративной сущности человека

Основная идея о целостности	Авторы
<p>Общая идея: интегральность природы человека в том, что она представляет продукт эволюции космоса, что в процессе своего возникновения и развития человек интегрирует в себе миры своего бытия – природу, общество, культуру</p>	
<p>Философская мистика и учения некоторых гуманистов эпохи Возрождения: соединение идеи человека-микрокосма античной философии и человека-микротеоса христианского богословия</p>	<p>Я. Бёме, Т. Парацельс, Пико дела Мирандолы</p>

За всеми физическими процессами в человеческом теле присутствуют психические процессы, а за психическими – духовные	Р. Штайнер
Русский космизм: интегрировались все уровни организации неживой и живой природы, воплотились её качества – разум, нравственность, свобода, любовь, интегрировались все виды человеческой деятельности в космическую деятельность	П. Тейяр де Шарден, К.Э. Циолковский, В.И. Вернадский, Н.Н. Моисеев
Человек рассматривается как биофизический феномен со специфическими психическим, социальным и культурным мирами, как существо, чьи корни уходят в глубины космоса	Ю.Г. Волков, В.С. Поликарпов
Концепция полюсно-полевой теории существования человека.	В.С. Шубинский

Формирование интегративного понимания сущности человека осуществляется и в психологической науке в рамках интегративной психологической антропологии (С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, А.В. Брушлинский, В.С. Мерлин, Э.А. Голубева, В.М. Русалов, Т.Ф. Базылевич, Г. Айзенк, Р. Кеттелл).

В философской антропологии и интегральной психологии сформулирован ряд общих идей:

- поскольку сущностные свойства человека относятся к разным уровням организации материи, то сущность человека является многоуровневой;
- человек-индивид представляет собой системно организованное целое и при изучении его сущности можно применять системный подход;
- с точки зрения этого подхода, система имеет как системные качества, которыми обладают образующиеся её компоненты или элементы, так и системные качества, которыми не обладает ни один из образующих компонентов или элементов в отдельности, но обладает вся система, и эти качества стали называться интегративными;
- именно эти «интегративные, целостные свойства системы обеспечивают относительно самостоятельное, обособленное существование, функционирование (а в некоторых случаях и развитие) системы»⁶³. Интегративные свойства всех целостных систем, а социальных особенно, как подчеркивали С.А. Саркисян и Л.В. Голованов, не выводимы из свойств компонентов и «не вполне доступны непосредственному наблюдателю и измерению».

Интегративный подход дает наиболее адекватное понимание сущности человека для целей формирования стратегий образования и воспитания. В качестве частей целой человеческой сущности выступают тело, душа, дух. Понятие «тело» характеризует человека как существо протяженное, пространствен-

⁶³ Степанова, И.Н. Философско-антропологические основы стратегий образования и воспитания.- С.159.

но ограниченное, укорененное в эволюции космоса и самоорганизации природы на Земле, обладающее стабильностью в силу своей негэнтропийности как открытой сложной системы, представляющей высший этап в развитии природы, означающий переход к созданию социального мира. Понятие «душа» характеризует человека как существо воспринимающее, переживающее и осмысливающее внешний мир, других индивидов и самого себя. Понятие «дух» характеризует человека как субъекта теоретического и практического разума, имманентными свойствами которого являются свобода и творчество.

Являясь частями целого, тело, душа и дух не могут относиться к числу интегративных свойств. Проблема выявления интегративного (или нескольких интегративных) свойства представляется дискуссионной. Попытку интегративного понимания сущности человека на основе психологических наук предпринял Б.Г. Ананьев (табл. 8).

Таблица 8

Характеристики человека как индивида, личности и субъекта деятельности

Часть человека	Индивид	Личность	Субъект деятельности
Характеристики	1. Возрастно-половые (возрастные свойства, половой диморфизм) и индивидуально-типические конституциональные особенности (телосложение и биохимическая индивидуальность) 2. Нейродинамические свойства мозга, особенности функциональной геометрии больших полушарий	Статус личности в обществе, общественные функции-роли, цели, ценностные ориентации («Первичный класс личностных свойств»)	Сознание и практическая деятельность
Интегрированное единство	Динамика психофизиологических функций и структура органических потребностей	«Первичный класс личностных свойств» и «вторичный класс личностных свойств» (мотивация поведения, структура общественного поведения)	Творчество
Интегративные свойства	Темперамент и задатки	Характер и склонности	Способности и талант

В результате человек понимается Б.Г. Ананьевым как биопсихосоциодуховнопрактическое существо. Однако автор не выделяет духовные характери-

стики человека в качестве самостоятельного измерения.

В советской философии, например В.Г. Афанасьевым, интегративным свойством человека считалась его **социальность**. При этом человек позиционировался биосоциальной системой, в которой его биологические свойства были «сняты» социальными. При таком подходе социальное понималось как компонент системы «человек» и как его интегративное свойство, что противоречит теории систем о том, что интегративное свойство невыводимо из свойств компонентов⁶⁴.

И.Н. Степанова также интегративным свойством признает социальность, выводя его из особенностей генезиса, содержания и функционирования частей. «Социальность существует в человеке через его части и в них. Так, социальность инкорпорируется в человеческое тело, которое социальным образом сформировано и функционирует; душа по происхождению, содержанию и функциям является социальной; содержание индивидуального духа, обусловленного духовными ценностями, существующими в обществе и в его культуре и представленными в духовном мире человека как личная система ценностей». Социальность, по мнению автора, «характеризует человека как существо, создающее общество, общественные отношения, социальные институты, социальные вещи, пригодные для удовлетворения витальных и прагматических потребностей человека, а также исторический процесс»⁶⁵. Социальность человека-индивида существует и проявляется не только через части (тело, душа, дух), но и через деятельность.

Специалисты по проблеме интегративности отмечают, что интегративное свойство, специфическая определенность системы, «хотя и не присуща по отдельности его частям, репрезентируется природой самой сложной из них, поскольку в ней заключен наиболее богатый по сравнению с остальными частями её (системы) фрагмент. Верно и то, что «вклад» такого фрагмента в интегративное качество всего мира превосходит вклады других – менее богатых». Распространим это понимание на человека-индивида, в котором наиболее сложной составляющей является дух. Именно по критерию репрезентации самой сложной частью человека – духом - социальность не вполне удовлетворяет статусу интегративного свойства. И.Н. Степанова, подводя социальность под этот критерий, утверждает, что «весь социальный мир есть опредмечивание человеческого духа»⁶⁶. Однако духовная реальность, духовный мир, который современная рациональность распространяет в ноосферу, космос, абсолют, значительно превосходят социальный мир, а неограниченные возможности духовного развития человека безусловно шире социального становления личности.

Не оспаривая логичность выводов И.Н. Степановой, покажем с позиций **гуманизма**, что на современном цивилизационном этапе развития социаль-

⁶⁴ Степанова, И.Н. Философско-антропологические основы стратегий образования и воспитания. С.161.

⁶⁵ Там же. С.162.

⁶⁶ Там же. С.163.

ность не может быть признана единственно верным интегративным свойством человека. Мы считаем, что понимание интегративного свойства человека изменяется с развитием понимания целостности человека, расширением возможностей самого человека, т.е. подчинено эволюции.

1. Современный эволюционный подход исходными объектами глобально-эволюционного анализа признает специфические природные системы с эволюционной самодетерминацией – суверенные «эволюционные» (А.А.Крушанов), «авангардные системы» (А.В. Болдачев) или «авангард эволюции» (например, биосфера, ноосфера). До недавнего времени эволюционирующей признавалась социальная система, понимаемая с социологических позиций. А между тем, жизнедеятельность людей и общества в целом происходит отнюдь не так, как это предстает в рамках социологического подхода.

В основе новой методологии в исследовании социальных систем лежит учение Н.Н. Моисеева об универсальном эволюционизме с его идеей о ноосферогенезе, согласно которой человечеству предстоит встать на путь к ноосфере. Это обусловило выделение в рамках социальной философии особого отдела, посвященного изучению сложных многомерных объектов (таких как человек и сферы его бытия), которые стали обозначать как «ноосистемы». **Ноосистема** - это не просто отдельный человек или группа взаимосвязанных людей - субъектов, но целостный многокомпонентный объект, «оживляемый» и «одухотворяемый» деятельностью человека. Причем эти компоненты настолько крепко связаны, что требуют от каждого человека заботы о всей целостности как о самом себе. А.А. Крушанов под *ноосистемами* предлагает понимать «системы с сознанием, рассматриваемые в целостной форме, в которой они реально существуют в Природе». Человек реально существует именно как ноосистемное образование, и только в таком оформлении включен в космическую ткань бытия⁶⁷.

2. Гуманистическое наполнение понятия «ноосфера» произошло в рамках **ноосферного гуманизма** (В.И. Вернадский, А.А. Богданов, К. Ясперс, П.Тейяр де Шарден, Н.Ф. Фёдоров, К.Э. Циолковский, С.А. Подолинский, Н.А. Умов, А.Л. Чижевский, Оливер Л. Рейзер, И.М. Борзенко и др.).

В процессе ноогенеза у человека должно появиться новое интегративное свойство как результат развития более глубоких сущностных структур – духовного мира, обеспечивающего развивающуюся гармонию эволюционирующих ноосистем.

Современный гуманизм, осуществляя универсализацию известных в культуре рациональных и эмоциональных способов освоения мира, признает главным качеством человека, человеческой природы – человечность, *гуманность – высшее жизнеутверждающее начало (свойство) в человеке*. В.А.Кувакин рассматривает человечность как центральное позитивное качество, свойство, способность человека, коренящуюся в самой его природе, но не-

⁶⁷ Болдачев, А. В. Терминология и мифы эволюционизма [Электронный ресурс] / А.Болдачев. – Режим доступа - www.globevolution.narod.ru.

выводимую из неё ⁶⁸.

Это качество имеет ценностную основу, вследствие чего ведает проявлениями потенциальной способности двигаться вперед, к зрелости и мудрости, т.е. обеспечивать развитие, согласно глобальной эволюционной тенденции. Именно за этим качеством мы признаем интегративное свойство современного целостного человека.

Анализу человечности как базовой категории природы человека посвящён ряд работ отечественных исследователей гуманизма. Среди них особенно выделим следующие: Л.А. Гуцаленко «Мероопределение человека и общества», В.Е. Гарпушкин «К общей теории человека и человечества», Г.И. Добровторская «Мера человечности», Э.П. Кривушина «Мера человечности бытия и идеал жизни личности».

Так, например, Г.И. Добровторская полагает, что сущность человечности заключена в родовой функции этого феномена, она есть призма нравственной формы сознания, критерий нравственной оценки. Её сущность «проявляется не только в регулировании общественного сознания, но и в регулировании самих межчеловеческих отношений, поскольку реализация этой функции происходит через поступки и характер деятельности людей»⁶⁹. По мнению автора, человечность – это качественная характеристика, «это специфика личности как качества, присущего именно человеку, отражающее в себе именно человеческое, а не какое-либо иное...»⁷⁰. Человечность может выступать в качестве внутренней формы потребностей человека, но может выступать и в качестве их содержания.

В. А. Кувакин также демонстрирует связь гуманности с базовыми характеристиками человеческой природы, когда она проявляется во всем многообразии своих измерений и отношений. В интеллектуальной сфере она проявляется через внутренне присущую ей разумность и здравый смысл; в психологии – через мир чувств и переживаний человека; в экзистенциальности – через связанность «с субстанциальностью человека, с его абсолютностью как уникальной реальностью».

Человечность облагораживает психические переживания, удерживает их в состоянии равновесия, гармонии. Ограничивая и сдерживая деструктивные проявления психики, гуманность проникает во все сферы наших переживаний и контролирует способы их проявления. Гуманность как стиль поведения необходима человеку не только в процессе взаимодействия с другими. Она важна и как манера общения человека с самим собой для сохранения своего здоровья и как способ достижения жизненного успеха. Таким образом, человечность способна обеспечить закон ноосферы, смысл которого, по **Н.Ф. Реймер-**

⁶⁸ Борзенко, И.М. Человечность человека/ Основы современного гуманизма: учеб. пособие для вузов. И.М. Борзенко, В.А. Кувакин, А.А. Кудишина. - М.: Рос. гуманист. об-во, 2005. - С.11.

⁶⁹ Там же. С.11.

⁷⁰ Там же. С.12.

су, состоит в том, что люди будут управлять не природой, а, прежде всего, собой.

Важным является вопрос о мере человечности, о пределах её роста и возделывания, в смысле воспитания. Эту сторону В.А. Кувакин также не обходит вниманием: «Целостность человечности как нравственного качества представляет собой единство любви к себе и к другим людям, единство самолюбия и человеколюбия»⁷¹. Чем выше самосознание человека, тем более высоким ценностным статусом наделяется человечность в его системе ценностей. В этом смысле нельзя не согласиться с А. Мамедовой, полагающей, что человечность есть что-то надвременное, не подвластное времени⁷².

Итак, человечность – это характеристика (стержень) целостной личности с высоким самосознанием, в норме обладающей человеколюбием, любовью «к человеку как таковому, как к живому существу, в высшей стадии своего проявления доходящая до жизнелюбия, безусловной любви ко всем проявлениям Жизни.

Таким образом, обоснование человечности как интегративного свойства человека-индивида включает положения, что **человечность**:

- 1) соответствует требованиям эволюции метасистемы;
- 2) невыводимо из частей - тело, душа, дух;
- 3) репрезентируется духом через осуществление высших психических видов деятельности: нравственность, любовь, свободная воля (самоуправление);
- 4) обеспечивает целостность как частей человека-индивида, так и отношений человека с миром (другие люди, социальные и природные системы), превращая его в ноосистему.

Итак, человек-индивид должен пониматься как целостность, образуемая благодаря появлению интегративного свойства - человечности.

Следующей проблемой в рассмотрении целостности человека-индивида является взаимосвязь разных уровней его организации. В решении данной проблемы применим уровневый подход, возможность использования которого обоснована в отечественной философии.

С точки зрения уровневого подхода тело человека характеризует первый уровень сущности человека, поскольку как пространственное измерение оно связывает человека с внешней средой и вместе с тем отгораживает от неё, специфицирует как особый предмет в пространстве. По своему составу тело человека космически-планетарно, представляет живой организм.

Второй, более глубокий уровень сущности человека, образует его душа, психика, ядром которой является сознание. Тело человека служит материальным субстратом души. Душа человека проявляется с помощью тела, обнаруживая себя в позах, мимике, жестах, движениях, речи и т.д. Между телом и душой есть взаимодействие, изучаемое психосоматикой. Э.М. Краних, иссле-

⁷¹ Борзенко, И.М. Человечность человека/ Основы современного гуманизма: учеб. пособие для вузов. И.М. Борзенко, В.А. Кувакин, А.А. Кудишина. - М.: Рос. гуманист. об-во, 2005.- С. 13.

⁷² Там же. С.20.

дуя развитие человека, пришел к выводу, что уже при рождении тело человека содержит в себе «зачатки способности к переорганизации с помощью “Я”». В свою очередь тело формирует и изменяет психическое состояние человека.

Третий, еще более глубокий уровень сущности человека-индивида, составляет индивидуальный дух, который выражается через психику человека и его тело. Духовность человека проявляет себя через речь, движения тела. Но вместе с тем духовность не представляет собой совокупность явлений его психики или телодвижений, она обладает своей спецификой и не может быть редуцирована к предыдущим уровням сущности человека. Поведение человека не сводится к реакциям его тела на воздействия внешней среды, а опосредовано психической и духовной мотивацией.

Интегративная психологическая антропология выявляет уровни соматопсихической целостности (индивидуальный, личностный, надличностный) общественного сознания и коллективной бессознательности (сверхсознания). Чем выше локализация изучаемого уровня, тем меньше его научная осмысленность и отчетливее политическая ангажированность.

Началом иерархического ряда служат первичные свойства индивида, включающие общесоматические, нейродинамические и билатеральные свойства **организма**. На порядок выше — вторичные свойства **индивида**: темперамент, органические потребности, задатки. На следующем уровне человек рассматривается как **личность**. Слагаемыми личностной подсистемы выступают: статус личности в обществе; социальные роли личности в зависимости от статуса; мотивы поведения в зависимости от целей и ценностей личности; отношения личности и ее мировоззрение; характер и склонности. Наконец, человек у Б.Г. Ананьева представлен и как **субъект деятельности**. Структура этой подсистемы складывается из определенных свойств индивида и свойств личности в зависимости от назначения деятельности⁷³. Основой **индивидуальности является гармония свойств индивида, личности и субъекта деятельности**. Б.Г. Ананьев признавал между разноуровневыми характеристиками индивидуальности одно-многозначный тип детерминации. С этой точки зрения свойства низшего уровня выступают как общая причина, порождающая разнообразные свойства высшего уровня.

Иной вариант интегральной индивидуальности предлагает В.С. Мерлин⁷⁴. Под интегральной **индивидуальностью он** понимает **синтез подсистем действительности**, начиная от биохимических и кончая общественно-историческими (организм, индивид, личность, статус и т. д.). В.С. Мерлин отмечает реальность существования между разноуровневыми характеристиками индивидуальности не только однозначных, но и много-многозначных связей.

Сам факт обнаружения много-многозначной связи между разными уровнями индивидуальности означает их относительную самостоятельность, замкнутость и несводимость друг к другу. Обязательное условие автономности

⁷³ Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания/ Б.Г.Ананьев. – СПб: Питер, 2001.

⁷⁴ Мерлин, В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности/ В.С. Мерлин.- М.: Педагогика, 1986. – С. 25.

подсистем — наличие промежуточных переменных между сравнимыми явлениями действительности, играющих связывающую, гармонизирующую или системообразующую функцию.

По мнению В.С. Мерлина, в интегральной индивидуальности, характеризующейся различными уровнями системы «человек — общество», такую системообразующую функцию выполняет **индивидуальный стиль деятельности**. Вводя понятие индивидуального стиля деятельности в качестве системообразующего фактора, В.С. Мерлин дает понять, что новообразования у субъекта деятельности возникают в результате не только общих, но и индивидуальных требований деятельности.

Опираясь на широкий экспериментальный материал, В.С. Мерлин показывает, что функцию гармонизации между биохимическими и нейродинамическими параметрами индивидуальности осуществляет индивидуальный стиль жизнедеятельности - режим питания. Связывающую функцию между нейродинамикой и психодинамикой выполняет индивидуальный **стиль активной двигательной деятельности**; между психодинамикой и психическими свойствами личности - **психическая деятельность (характер)**, между личностью и социальной ролью в коллективе — индивидуальный стиль деятельностного (игрового, организаторского, учебного и т. д.) **общения**.

Соотношение же личностей друг с другом осуществляется через «онтологическое участие», через «созвучие с эмоциональным состоянием другого» (то, что может быть обозначено как эмпатия). Реализуется «онтологическое участие» через прафеноменальную способность людей к коммуникации, понимаемой как ко-экзистенциальное конституирование «Я» и «Ты» в «личной встрече»⁷⁵.

Возьмём на себя смелость предположить, что связывающую функцию между психическими (душевными) и более высокими духовными структурами играет индивидуальная **нравственная деятельность**. Нравственность — это внутренняя невидимая деятельность человека, влияющая на действия человека, его поступки во внешней жизни. Нравственность — один из самых важных и существенных факторов внутренней жизни, влияющий на общественное развитие, исторический прогресс, на мораль и этику. Она заключается в добровольном согласовании чувств, стремлений и действий членов общества с чувствами, стремлениями и действиями сограждан и интересами общества в целом. Нравственность формирует в человеке понятия добра и зла. Одна из главных составных частей нравственности — совесть.

Представление об уровнях сущности даёт и иерархия родовых потребностей человека. По данному вопросу имеются многочисленные источники (см. работы Л.Г. Бреднёвой, Е.В. Власова, Г.Г. Дилигенского, А.Г. Здравомыслова, В.М. Краснова, Н.С. Кузнецова, Н.Н. Михайлова, Г.В. Мокроносова).

Авторское понимание сущности человека таково: человек — это целостное космобиосоциопсиходуховное существо, для которого характерна многоуров-

⁷⁵ Мерлин, В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. С. 27.

невость, деятельность, интегральность, интенция к духовному развитию. Интегративным свойством обозначена развивающаяся человечность. Интегративная сущность реализуется в целостности существования, выражающем единство бытия природы, общества и человека-индивида через систему мироотношений.

Целостность человеческого существования

Современная философия рассматривает бытие как единую систему, все части которой взаимосвязаны и представляют собой некую целостность, единство. Вместе с тем мир разделен, дискретен и имеет четкую структуру. В основе структуры мира 3 слоя реальности: бытие природы, бытие социальное, бытие идеальное. **Бытие природы** — первая форма реальности, универсума; включает все существующее кроме человека. Является следствием длительной универсальной эволюции. **Бытие социальное** — вторая форма реальности; включает в себя бытие общества и бытие человека (экзистенция). Структура социального бытия или социума: индивид, семья, коллектив, класс, этнос, государство, человечество. По сферам общественной жизни: материальное производство, наука, духовная сфера, политическая сфера, сфера обслуживания и т. д. **Бытие идеальное, духовное** — третья форма реальности; тесно связано с бытием социальным, на своем уровне повторяет и воспроизводит структуру социума, включает неосознаваемые духовные структуры индивидуального и коллективного бессознательного (архетипов), сложившиеся в психике людей в доцивилизационный период.

Человек живет в этом мире и, следовательно, является его частью. В то же время он определенным образом *относится* к миру (оценивает и изменяет его), и в этом смысле он выделяет себя из мира, противостоит ему. Разные мировоззренческие позиции делают акцент на одну из сторон. Одни полагают, что человек есть лишь функция мира (Бога, общества, природы), и в нем, стало быть, нет качественного отличия в самостоятельности по отношению к полагающей его реальности. Другие, напротив, видят в человеке абсолютного субъекта, который сам полагает реальность бытия. В первом случае человек оказывается *чужд* миру, если допустить, что в человеке есть некое *свободное* начало, противостоящее той реальности, которая превращает его в свою функцию. Во втором случае он также *чужд* миру, если допустить, что мир представляет самостоятельную ценность и не желает быть функцией человека.

Мы, вслед за В.Н. Сагатовским, считаем, что единство человека и мира не исключает их качественного различия, позволяющего человеку преступать границы этого единства, чтобы поднять единство на новый уровень или же безответственно разрушить его (и тем самым— и мир, и себя). Эта взаимная дополнительность единства и качественного отличия человека и мира выражается, по мнению В.Н. Сагатовского, **в онтоантропологическом принципе**⁷⁶.

⁷⁶ Сагатовский, В.Н. Философия антропокосмизма в кратком изложении/В.Н. Сагатовский. - СПб.:Изд-во Санкт-Петербургского гос. ун-та, 2005. - С. 138.

Далее с позиций онтоантропологического принципа рассмотрим существование человека. Представим бытие как существование. *Существовать* — значит находиться в определенном соотношении, или быть элементом определенного множества. Такое понимание бытия называют *принципом конкретности существования*.

Существование человека связано с функциональными (биологический, социальный и психологический) и бытийными (субъективный, объективный, трансцендентный) уровнями бытия.

Человек функционирует на биологическом (природном) уровне, если в данном корреляте он осуществляет основную функцию этого уровня: лучшую адаптацию (приспособление) к окружающей среде. Реализуя базовую функцию социальных систем — преобразование бытия, он проявляет себя на социальном уровне. Бытие человека реализуется на психологическом уровне, когда определенное его проявление становится самоценностью с точки зрения его внутреннего мира (чуть дальше мы поясним, что это означает).

Жизнь человека на всех функциональных уровнях, как и бытие в целом, осуществляется также на **бытийных уровнях**: объективной, субъективной и трансцендентной реальности, которые конкретизируются как уровни бытия за счет того, что они осмысляются как *способы существования*, задаваемые разного типа соотношениями между сущими (табл.9).

Таблица 9

Типы реальности, уровни способы бытия (по В.Н. Сагатовскому)

Реальность	Уровни бытия	Способ бытия
Объективная	существование задано повторяющимися внешними отношениями с другими сущими	<i>бытие-для-другого.</i>
Субъективная	существование задано внутренним (в пределе— неповторимым) отношением того сущего, с которым имеет место взаимодействие	<i>бытие-для-себя.</i>
Трансцендентная	Абсолют, отношение сущего к самому себе, Х есть	<i>в-себе-бытие.</i>

В истории философии выработаны различные понятия для осмысления триады типов реальности, анализ которых позволяет выстроить ряд понятий:

- Объективная реальность— тело, материя, Оно.
- Субъективная реальность— душа, экзистенция, Я и Ты.
- Трансцендентная реальность— дух, трансценденция, Мы.

На уровне объективной реальности бытие человека протекает как естественноисторический процесс: человек выступает как один из компонентов природных и социальных процессов, подчиняясь в своих проявлениях законам объективной реальности (законам природы и общества).

На уровне субъективной реальности человеческое бытие предстает как деятельность, в рамках которой, напротив, субъективная реальность детерминирует объективную, идеальные проекты реализуются в материальной дея-

тельности и воплощаются в объективной реальности, доопределяя бытие. В.Н. Сагатовский рассматривает идеальное бытие человека (субъективной реальности) в его проявлении на трех уровнях: подсознании, осознании (сознании в узком смысле) и сверхсознании.

В подсознание входят те наши переживания и знания, которые могут проявляться в деятельности (и идеальной, и материальной), но не осознаются, не выражаются в отчетливой форме: умею, знаю (понимаю), но выразить или объяснить не могу (или не хочу).

Уровень осознания представляет собой мощный чисто человеческий пласт идеального бытия, возникающий на социальном уровне. Осознание есть отчетливое знание, т. е. такое, которое может быть представлено для самого себя и передано другим в знаках языка.

Уровень сверхсознания трактуется по-разному: как синтез осознания и подсознания, дающий творческие результаты; как появление в субъективной реальности чего-то ей самой не принадлежащего, но наделяющего её новыми способностями. Общее в обоих вариантах то, что подчеркивается момент особого творческого озарения, обеспечивающего принципиально новый прорыв в освоении бытия. Различие заключается в том, что в первом случае этот прорыв осуществляется собственными силами, во втором случае творческий свет приходит извне. Для дочеловеческой и человеческой субъективной реальности характерно:

- творчество (саморазвитие) является для субъективной реальности человека не исключением, знаменующим поворотные моменты эволюции, но постоянной характеристикой; образно говоря, человек живет в поле с исключительно высокой плотностью точек бифуркации;

- человек способен к отчетливому осознанию и общезначимому выражению в языке процессов и результатов своей идеальной деятельности, что позволяет ему опираться на коллективный опыт;

- человек способен к рефлексии (самосознанию, знанию о том, что он знает, в том числе «знанию о незнании»), что позволяет ему контролировать ход создания и реализации искусственных проектов доопределения бытия.

На уровне трансцендентной реальности идеальное бытие проявляется как глубинное общение души с духом, не выразимое ни в понятиях, ни в символах-метафорах, но наполняющее субъективную реальность не только переживанием своей уникальности, но и благодатью сопричастности к духовной целостности бытия.

Теперь представим пересечение функциональных и бытийных уровней человека в виде таблицы, каждая из клеточек которой необходима, а количество их достаточно для того, чтобы выявить специфику сущности человеческой целостности (табл. 10).

Функциональные и бытийные уровни человека (по В.Н. Сагатовскому)

Функциональные уровни	Уровни бытия		
	1. Природный: биологический индивид	2. Социальный: личность	3. Психологический: индивидуальность
1. Объективная реальность: естественноисторический процесс	1.1. Тело (организм)	1.2. Актор (один из элементов естественноисторического процесса)	1.3. Стиль (выражение психологической целостности в каждом её проявлении)
2. Субъективная реальность: деятельность	2.1. Психофизиологические программы видового и индивидуального поведения	2.2. Субъект деятельности, искусственно созданные проекты	2.3. Душа
3. Трансцендентная реальность: глубинное общение	3.1. Природные предпосылки духовности	3.2. Социальные предпосылки духовности	3.3. Дух

Таким образом, мы представили человека как систему, в рамках которой выделены неструктурируемые компоненты (2.3 и 3.3), что превращает систему в целостность.

Если противоречия между этим набором качеств расшатывают основы человеческой целостности, человек разрушает себя вместе с окружающей социальной и природной средой. Следовательно, человеческая норма предполагает *согласование противоречивых интенций различных уровней человеческого бытия*. Иначе говоря, разнонаправленное развитие, проходя через неизбежные противоречия, должно всё же разрешаться в возрастание гармонии.

Равноправие уровней в указанном смысле не исключает их иерархического соотношения с точки зрения глубины основания человеческой деятельности: тайна творчества и принятия решения коренится в «диалоге души и духа». Интенция души, мобилизующая природные и социальные ресурсы, определяется её отношением к духу, благодатным присутствием или безблагодатной покинутостью духа по отношению к душе, что и задает её фундаментальный настрой, её базовый выбор между добром и злом.

Иерархия сущностных характеристик человека даёт ответ на вопрос о том, что наиболее глубоким сущностным определением человека является - творчество.

Иерархия сущностных характеристик приобретает такой вид (рис. 1):

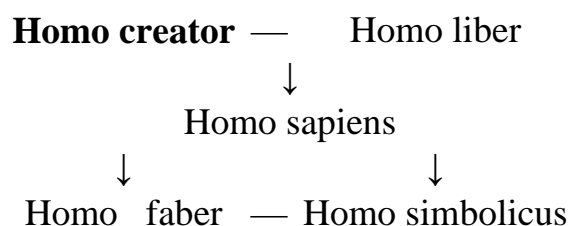


Рис. 1. Иерархия сущностных характеристик человека.

Творчество - закон жизни, закон Бытия человека. Примат духовности над материальным, примат креативности над гедонизмом - важнейшие принципы гуманизации личности.

Творчество как сущностная характеристика человека проявляется в способности творить в любви к миру. Осмыслим с этой позиции гуманизм. Гуманизм – это постоянное созидание, творческое отношение к жизни. Гуманистическое творчество предполагает и программу самосовершенствования, и поиск наилучших – демократических, свободных и справедливых форм общежития, и выработку взаимосберегающих, безопасных, равноправных и партнерских отношений со средой обитания.

Мастерство - высшая форма проявления творчества. Его онтологическая сущность раскрывается на рис. 2.



Рис. 2. Онтологическая сущность мастерства

Достижение мастерства как одна из задач воспитания дополнит формирование компетентностей в обучении.

Мастерство предстает как «возвышение духа», «совершенство качества всех движений и помыслов», «торжественность в любви», «торжество качества» (Н. К. Рерих). Не случайно в Живой Этике понятие Мастерства выступает высшим проявлением человеческого в человеке, высшей формой качества, высшей формы органичности труда, синтезирующей все виды «начал» - духовного, природного и профессионального. *Через категорию Творчества, Труда и Мастерства «экология личности» включает в себя «экологию труда».*

Вне труда личность не формируется, не происходит ее гармоничное становление.

Поэтому духовно-экологическое воспитание обязательно включает в себя трудовое воспитание, креативную педагогику, «школу радости» Сухомлинского, «педагогику руки».

Современный человек — переходный этап от творца-одиночки до личностного творчества каждого (не «массового», потому что масса творить не способна). А.А. Горелов утверждает, что в рамках Человека Разумного существует два типа личности — агрессивно-потребительский и любовно-творческий ⁷⁷.

К Человеку новой эпохи (Человеку Духовному, Человеку Творцу) относится любовно-творческий тип личности, погруженный в культуру как в среду, где он создает себя по ее законам (законам Любви). Человек новой эпохи — носитель принципиально иных ценностей, чем те, которые господствуют в мире. Он не потребляет культуру, а сопереживает ей, и подчас может и не иметь высшего образования и особых знаний.

Массовый человек потребляет культуру и агрессивен по отношению к несогласным. Пока будет преобладать агрессивно-потребительский тип личности, человек не станет духовным.

Огромное большинство людей лишь потребляют культуру, а не живут в ней, проявляя творческую самоотдачу. Оазисы культуры есть в лице отдельных творцов. Творческое меньшинство противостоит массе, и каждый выбирает, к какой группе присоединиться. Рост цивилизаций, по А. Тойнби, дело рук «...духовно озаренных личностей», в то время как подавляющее большинство представителей любой цивилизации ничем не отличается от человека примитивного общества ⁷⁸.

Духовная культура составляет ядро цивилизации и процессы, протекающие в ней, взаимозависимы. Человек, творящий духовную культуру или находящийся в поле ее притяжения, и есть Человек Творец. Человек Творец способен создавать культуру и жить в ее мире.

Прогрессирующее разделение труда, увеличивающее количество производимых вещей, препятствует становлению Человека Творца. Повышение интеллекта не обязательно ведет к духовности. Г. Зиммель, например, считает, что «от того, что мы многое умеем или знаем, мы еще не культивируемся. Специализация не станет культурой, каких бы высот она ни достигала в разработке объективных содержаний. Культура появляется только там, где эти односторонние совершенства упорядочиваются в целостности души..., когда эти совершенства способствуют реализации единого целого» ⁷⁹.

Становление человека Творца происходит в информационном поле ноосферы («Мир идей» Платона, «Град Божий» Августина, «Третий мир» интер-

⁷⁷ Горелов, А.А. Культурология: учеб. пособие / А.А. Горелов. - М.: Юрайт-М, 2001. - С. 41.

⁷⁸ Там же. С.41.

⁷⁹ Зиммель, Г. Конфликт современной культуры / Г. Зиммель // Избранное: в 3 т. - М.: [б.и.] , 1996. - Т. 1. - С. 480.

субъективного научного знания К. Поппера) — части мира духовной культуры, включающая символические формы, атмосферу духовных творцов и всех, кто попадает в поле притяжения духовной энергии. В данной работе **мир духовной культуры** рассматривается в виде семи составляющих — мистики, искусства, мифологии, философии, религии, науки, идеологии, а также ее идеальных и реальных типов. В этом поле происходит становление человека как творца.

В содержательном пространстве духовно-экологического воспитания представлены лучшие образцы духовной культуры человечества, опыт ненасильственного взаимодействия с природой, а также создаются ситуации «быть любовно-творческой личностью», что в целом позволит в опережающем режиме обеспечить появление Творцов.

Человек Творец находит в духовной культуре смысл жизни и выстраивает отношения с миром. Человекомирные отношения обеспечивают ценностную, аксиологическую, основу целостности человека.

Индивидуальное мироотношение характерно для всякого полноценного, действительно целостного человеческого существа. Вне зависимости от своей специфики мироотношение индивида — это, прежде всего, **отношение**. «*Отношение* – понятие, отражающее способ (род) бытия (ипознания). Понятие об отношении возникает как результат *сравнения* любых двух предметов по выбранному (или заданному) основанию сравнения (признаку)»⁸⁰. Диалектическое понимание единства вещи и отношения приводит к необходимости считать, что вещи не более реальны, чем отношения, поскольку реальная природа свойств вещи может проявиться лишь в отношении, во взаимодействии, в связи с другими вещами. Отношения существуют как отношения вещей, но и вещей нет вне отношений.

Отношение (в психологии) — в самом общем виде — фиксированное по какому-либо признаку взаиморасположение субъектов, объектов и их свойств. Отношение может иметь место как между меняющимися объектами, явлениями и свойствами (например, любой закон как сущностное отношение между явлениями), так и в ситуации выделенного, неизменного объекта в его отношении к другим объектам, явлениям, свойствам (например, отношение субъекта к политической системе). Таким образом, термин отношение имеет двойной смысл: объективное отношение «между» и субъективное отношение «к». С онтологической точки зрения **отношение** есть *способ сопричастного бытия вещей, выступающий условием выявления и реализации скрытых в них свойств*⁸¹. Интегрируя в себе все многообразное природно-социально-духовное содержание человеческой целостности, выступая ее экзистенциальным репрезентантом, индивидуальное мироотношение с необходимостью от-

⁸⁰ Философская энциклопедия: в 5 т. / гл.ред. Ф.В. Константинов. - М.: «Советская энциклопедия», 1964. - Т.3. - С.182.

⁸¹ Беляев, И. А. Интенциональность целостного мироотношения/ И. А.Беляев//Вестник Оренбургского государственного университета.-2007. - № 1. - С. 30.

ражает непрерывное преобразование ее разнообразных общих и частных свойств в соответствии с изменением существенных особенностей тех фрагментов Мира, которые каким-либо образом манифестируют себя.

«Исходными составляющими, **основаниями мироотношения** человека, — полагает В.А. Андрусенко, — выступают: *сам человек, душевное переживание его положения в мире*, отражение этого переживания в *соответствующих мировоззренческих образах*, выработка *программ сохранения и приумножения «человечности»*. Человек стремится сохранить, обезопасить и развить себя в пестром калейдоскопе природного и социального многообразия»⁸². При этом подлинно целостным индивидуальное мироотношение будет только в случае единства двух сторон: активной (субъектной) и пассивной (объектной). Выступая как субъект отношения с Миром, человек находит себя, умножает себя и творит себя. Осуществляясь как объект этого всеполагающего отношения, человек может потерять себя, обеднить себя и даже убивать себя.

Основанием объективных отношений являются отношения, регулярно повторяющиеся и существенные, т. е. законы; **основание субъективных отношений — ценности**. В каждом отношении человека к любому существу в той или иной степени, с той или иной мерой значимости присутствуют обе стороны⁸³.

Базовым отношением между человеком и миром является то, что реализация творчества субъекта в доопределении бытия есть собственный способ бытия человека. Направленность такого творчества и доопределения задается исходными ценностями, которые выступают как **жизненные смыслы** человеческой деятельности и могут по своему содержанию различаться до противоположности (например, самовыражение через одновременное совершенствование себя и мира или же как самоутверждение через преступление).

Отношение человека к миру и к самому себе – это способ его бытия или, иными словами, **образ его жизни**. Образ жизни проявляется, прежде всего, в поведении, которое, в свою очередь, основывается на ценностных ориентациях индивида. В основе же ценностных ориентаций лежат знания. В процессе духовно-экологического воспитания личности усваиваемая ею аксиосфера становится из совокупности знаний о мире осознаваемой программой её общественного, а тем самым и личного поведения. Духовно-экологическое воспитание ориентирует человека на гуманный образ жизни.

Сущностные человекомирные отношения В.Н. Сагатовский делит на **три уровня: непосредственной реализации, обеспечения и синтеза**⁸⁴.

Уровень **непосредственной реализации** представлен отношениями субъектно-объектного *преобразования*, субъектно-субъектного *общения* и объединяющего их *потребления*. Реализация этих отношений возможна лишь благодаря идеальной деятельности, продуцирующей образы результатов соответ-

⁸² Беляев, И.А. Интенциональность целостного мироотношения / И.А.Беляев // Вестник Оренбургского государственного университета.-2007. - № 1. - С.31.

⁸³ Там же. С. 33.

⁸⁴ Сагатовский, В.Н. Философия антропокосмизма в кратком изложении. С. 149.

ствующих видов деятельности. Эти образы задаются отношениями уровня *обеспечения*: субъектно-объектным *познанием*, субъектно-субъектным *ценностным ориентированием* и синтезирующим их *проектированием*.

Уровень *синтеза*, на котором задается целостность всей совокупности сущностных человекомирных отношений, включает в себя *эстетическое*, *религиозное* и *организационное* отношения, а также призванное обеспечить последний из перечисленных видов *философско-мировоззренческое* отношение.

Ценности, в свою очередь, имеют *экстерогенный* и *интрогенный* аспекты. В первом случае речь идет об ориентации на определенное объективное положение, во втором — на субъективное переживание. Инвариантным итоговым жизненным смыслом для всех людей, чем бы они не занимались и как бы они не интерпретировали содержание этого базового смысла, является экстерогенная ценность *блага* и сопряженная с ней интрогенная ценность *счастья*.

Соотношение названных отношений, их экстерогенных (э) и интрогенных (и) базовых ценностей представлено в табл.11.

Таблица 11

*Соотношение отношений и их базовых ценностей
(по В.Н. Сагатовскому)*

Отношения	Ценности
<i>Уровень непосредственной реализации</i>	
Преобразование	Польза (э), богатство (и)
Общение	Признание (э), самостоятельность (и)
Потребление	Благополучие (э), радость (и)
<i>Уровень обеспечения</i>	
Познание	Истина (в (э) и (и) аспектах)
Ценностное ориентирование	Правда (в (э) и (и) аспектах)
Проектирование	Творчество, самоактуализация
<i>Уровень синтеза</i>	
Эстетическое отношение	Красота (в (э) и (и) аспектах)
Религиозное отношение	Святое (э), любовь (и)
Организационное отношение	Порядок (э), соразмерность (и)
Философско-мировоззренческое	Мудрость (э), смысл жизни (и)

Многомерность такого аксиологического пространства заключается в том, что, с одной, стороны в нем налицо иерархия, образуемая ролью ценностей по отношению к обеспечению развивающейся гармонии. Эта иерархия от синтезирующей до реализующей подсистемы, от святого и любви до пользы и благополучия имеет на выходе благо в целом. С другой стороны при решении отдельных проблем в различных ситуациях каждая базовая ценность может для своей реализации в контексте целого потребовать построения иерархии, вершиной которой окажется она сама.

Приняв тот или иной проект организации, мы сталкиваемся далее с выбором адекватных способов его реализации. В любом случае, подчеркивает В.Н. Сагатовский, необходимо взаимодействие диалога и монолога, целост-

ности и системности⁸⁵. В идеале достигается совпадение внутренней соразмерности переживаний, достигаемой внешней упорядоченности и той мировой упорядоченности, в которой реализуются негэнтропийные тенденции развития. В итоге, присутствует инвариантная доминанта: *развивающаяся гармония, где любовь в основе, но готовность к последствиям творческого риска и к борьбе.*

Во внутреннем мире она предстает как *смысл жизни*, в порядке доопределяемого человеком бытия — как *цель и результат* реализации этого смысла, вписывающиеся в ту *базовую тенденцию*, которая присутствует в самом мире. Ориентированная таким образом человеческая деятельность есть напряженная деятельность или борьба, но такая борьба, которая служит средством для расширения становящегося всеединства и сужения сферы эгоцентрических кризисов как в социальной, так и социоприродной среде.

Ключевым моментом становится возвращение от натуралистического и индивидуалистического сведения человека к абсолютизированному «Я» (которому противопоставляется тотальное «не-Я», включающее и другие «Я», которые тем самым превращаются в «он» или «оно», по терминологии М.Бубера и М.Хайдеггера), к первоначальному «Мы», только понимаемому в новом масштабе— не родо-племенном, и не этно-национальном, и не расовом, и не сословно-классовом, и не конфессиональном, и не половом, и не возрастном, а общечеловеческом, ноосферном.

1.4. Духовная сущность человека и её воспитание в историко-философских учениях

Назначение воспитания заключается в воспроизводстве в отдельном индивиде сущностных характеристик человеческого рода, важнейшей из которых является деятельность: «В характере жизнедеятельности заключается весь характер данного вида, его родовой характер, а свободная сознательная деятельность как раз и составляет родовой характер человека»⁸⁶. В связи с этим можно предположить, что понимание духовной сущности человека в историко-философских учениях.

Духовная сущность человека определяется философами через свойства духа.

М. Шелер утверждал, что подлинная надприродная и внеприродная сущность человека выражается с помощью понятия «дух». Под ним он понимал «наряду с мышлением в идеях ...определенный род созерцания, созерцания прафеноменов или сущностных содержаний, а кроме того – и определенный класс эмоциональных и волевых актов ..., например, доброту, любовь,

⁸⁵ Сагатовский, В.Н. Философия антропокосмизма в кратком изложении. С.161.

⁸⁶ Силуянова, И.В. Духовность как способ жизнедеятельности/И.В. Силуянова// Философские науки. – 1990. - №5.

раскаяние, почитание и т.д.»⁸⁷. Н.А. Бердяев считал, что «дух есть истина души, её вечная ценность. В этом смысле дух имеет аксиологический характер, он связан с оценкой». Критикуя понимание реальности духа, которое содержится в схоластическом реализме и объективном идеализме Платона и Гегеля, Н.А. Бердяев утверждал, что «дух личен и раскрывается в личности, но он наполняет личность сверхличным содержанием. Дух субъективен и раскрывается в субъекте, но он спасает от дурной «субъективности», от неспособности различать реальности и соединяться с реальностями..., в нем все индивидуально-лично и вместе с тем конкретно-универсально, соединено»⁸⁸.

Дух, по мнению Н.А. Бердяева, - сверхприродный элемент, посредством которого человек соединяется с Богом. Целостность человека обеспечивается детерминацией духа по отношению к душе и телу: «Достижение целостности человеческого существования и означает, что дух овладевает и душой, и телом. Именно через победу духовного элемента, через спиритуализацию реализуется личность в человеке, осуществляется его целостный образ»⁸⁹.

Философ В.И. Мурашов считает, что как социальный феномен, продукт эволюции человечества дух представляет собой взаимообусловленное единство универсальных способностей человека: мышления, чувства, воли, интуиции т.д. «Дух — это замкнутый на себе цикл сознательно определяющейся теоретической и практической деятельности, которая имеет своим предметом идеальный и реальный мир, субъект и объект, “я” и “не – я” - словом, обе стороны отношения как различного внутри себя саморазвивающегося единства, порождающего и разрешающего свои противоречия»⁹⁰. По мнению В.И. Мурашова, «дух — это жизнедеятельность, выступающая в форме:

- 1) внутреннего соотношения с самим собой;
- 2) вхождения из своего единства во вне себя;
- 3) возвращение из своего другого к самому себе»⁹¹.

Представители немецкого классического идеализма подчеркивали **активность духа**, рассматривая его прежде всего с точки зрения деятельности самосознания. Так, Г. Гегель понимал дух как единство практической и теоретической деятельности: бытие духа по Г. Гегелю преодолевает природное, чувственное и поднимается до самого себя в процессе самопознания⁹². Позднее Э. Фромм называет способность к самопознанию духовным свойством, отсутствующим у животного⁹³. Об этом же написано и в работе М.С. Кагана:

⁸⁷ Шелер, М. Положение человека в космосе/М. Шелер// Избранные произведения. – М.: [б.и.], 1994.

⁸⁸ Бердяев, Н.А. Дух и реальность/ Н.А. Бердяев//Философия свободного духа. – М.: [б.и.], 1994.

⁸⁹ Бердяев, Н.А. Проблема человека (К построению христианской антропологии)/ Н.А. Бердяев //Ступени. – 1991. - №1. – С. 22.

⁹⁰ Мурашов, В.И. Кризис духа и его преодоление/В.И. Мурашов// Школа духовности. – 2000. – №2. – С. 31.

⁹¹ Там же. С.32.

⁹² Гегель, Г. Энциклопедия философских наук: в 3 т./Гегель. - М.: Мысль, 1977. - Т.3.

⁹³ Фромм, Э. Человек для самого себя / Э.Фромм // Психоанализ и этика. – М.: [б.и.], 1993.

« ... о неизвестной интеллекту животных способности и потребности человека в самопознании, в рефлексии. Но человеческому духу и этого мало — ему нужно превратить самопознание в самосознание»⁹⁴. Но для этого интеллектуальная деятельность должна выйти за гносеологические пределы и объединить познание с ценностным осмыслением того, что познается.

Обзор всех представлений о духовной сущности человека не входит в задачи нашего исследования. Поэтому ограничимся выделением идей, имеющих значение для определения содержания гуманистической духовности как идеала (результата) духовно-экологического воспитания.

В качестве **первого духовного сущностного свойства человека** определим **ЛЮБОВЬ**, размышлениями о которой отличаются труды Л.Н. Толстого.

Суть духовной жизни Л.Н. Толстой определяет в любви к Богу и ближнему. Философ считает, что «в ... непрерывном расширении пределов области любви, составляющем сущность рождения духовного существа, и заключается сущность истинной жизни человека в этом мире»⁹⁵. Л.Н. Толстой ищет смысл жизни человека не в его изолированном существовании, а в общении с другими, причем связывает *смысл жизни человека с его трудовым вкладом в жизнь*, тем самым подчеркивая тесную связь между моральным и социальным в жизни человека. Непосредственное общение, воспитывающее в людях нравственность, проходит в трудовой жизни народа.

«Рост духовный» выражается прежде всего в *нравственном самосовершенствовании, которое достигается самоформированием любовного общения индивида с другими индивидами*. Еще рост духовный выражается и в *непротивлении злу насилием*. Содержание этого пути Толстой раскрывает следующим образом: «Первое: перестать самому делать прямое насилие, а также готовиться к нему. Второе: не принимать участия в каком бы то ни было насилии, делаемом другими людьми, а также в приготовлениях к насилию. Третье: не одобрять никакое насилие»⁹⁶.

В философии И.А. Ильина любовь характеризуется такими существенными определенностями, как сосредоточение внимания и интереса на любимом человеке, интенсивная жизнь души (душевное богатство, радость, пронизательность, интуитивное ясновидение любимого предмета), центрированность на любимом содержании, которое становится «живым центром души, важнейшим в жизни главным предметом её», в силу чего человек вживается в любимый предмет вплоть до художественного отождествления ним, духовное развитие человека (доброта, жертвенность, вера)⁹⁷.

Философ различает любовь инстинкта и духовную любовь, которая тяготеет «к качеству, достоинству, совершенству» и представляется прежде всего как духовное общение с Богом, единение с ним сердцем, верой, молитвой, вдохновением, совестью - различными актами созерцающей любви. Смысл

⁹⁴ Каган, М.С. О духовном/М.С. Каган// Вопросы философии. – 1985. - №9. - С.95.

⁹⁵ Степанова, И.Н. Духовность как качество личности и проблема её воспитания. С.25.

⁹⁶ Там же. С.34.

⁹⁷ Ильин, И.А. Путь к очевидности/И.А. Ильин. - М.: [б.и.], 1993. - С.69.

этого общения заключается в обновлении человека, превращение его в земного «сына» божьего. Вместе с тем любовь к Богу оказывается и любовью к людям как творению божьему. И.А. Ильин раскрывает высокое культурно-антропологическое назначение духовной любви: «Мы утверждаем, что из этой области текут благодатные творческие струи в человеческую жизнь и во всю человеческую культуру. В этом потоке, который изнутри проникает, облагораживает и освящает все человеческие дела и создания, все рождается как бы заново: все получает священное значение, глубокий смысл, внутреннюю, неколеблющуюся опору духовную верность и побеждающую силу»⁹⁸.

Выделение следующего сущностного свойства человека и духовного воспитания связано с пониманием **СВОБОДЫ, свободной воли человека**.

Анализ философских учений позволил нам выделить суб-структуры (свойства) в целостной сущности человека, посредством которых создается и интегрируется с другими психическими уровнями свободная воля: **знание, нравственность (нравственная интуиция, нравственное знание-умение), этический выбор, личное устремление, достижение блага как идеал, творчество, духовная свобода**.

Сократ подчеркивает решающую роль знания в осуществлении свободы. Подлинно свободный, нравственный поступок возможен лишь на основе ясных понятий блага и доблести. Никто не может поступать дурно по доброй воле, человек стремится к лучшему в своих поступках, и лишь незнание, невежество толкает его на неверный путь.

Платон связывает понятие свободы воли с бытием блага как высшей "идеи". Благо освящает порядок, действующий в мире как порядок целесообразный. Поступать свободно — значит действовать, ориентируясь на идеал блага, согласуя личные устремления с общественной справедливостью.

Аристотель рассматривает проблему свободной воли в контексте нравственного выбора. Свобода связана со знанием особого рода — знанием-умением ("фронесис"). Оно отлично от знания-"технэ", обеспечивающего решение задач по известному образцу. Нравственное знание-умение, прокладывающее путь свободе, ориентирует на выбор лучшего поступка в контексте этического выбора. Источник такого знания — специфическая нравственная интуиция, которая воспитывается у человека жизненными испытаниями.

Христианская идеология утверждает, что человек призван осуществить свою сущность в единстве с Божеством. Однако проблема состоит в том, чтобы соединить универсализм Божией воли, с одной стороны, и нравственное усилие человека, еще не достигшего (а по сути никогда и не достигающего) соединения с Божеством, — с другой. *Фома Аквинский* усматривает сферу свободы воли в выборе целей и средств достижения блага. По его утверждению, к цели ведет лишь один верный путь. Разумное существо необходимо стремится к добру, зло же как результат рационального выбора невозможно.

⁹⁸ Ильин, И.А. Путь к очевидности/И.А. Ильин. - М.: [б.и.], 1993.- С. 73.

«Воля подобна очищению, когда она направлена к добру», - утверждает Е.И.Рерих.

Для *Д. Локка* понятие свободы равнозначно свободе действия; свобода — это способность действовать в соответствии с сознательным выбором. Согласно *Канту*, свободная воля возможна лишь в сфере нравственной закономерности, противопоставляющей себя закономерности природы. Для *Фихте* свобода — это инструмент осуществления нравственного закона.

В русской философии проблема свободы, свободной воли специально разрабатывалась *Н. Бердяевым*. Миру объектов, где царят страдания и зло, противостоит творчество, призванное преодолеть консервативные формы объективации. Результаты творчества неизбежно будут объективированы, но сам творческий акт столь же неизбежно является свободным. «Дух есть не составная часть человеческой природы, а есть высшая качественная ценность. Духовная качественность и духовная ценность человека определяются не какой-либо природой, а сочетанием свободы и благодати»⁹⁹.

Человеческую свободу *В. Франкл* вкуче с духовностью и ответственностью называет репером духовного измерения. Рассуждая на тему обусловленности свободы человека, он утверждает, что человеческая свобода по «факту» всегда ограничена, условна. Это лишь возможность преодоления ограничений, «условная безусловность». Корреляция свободы с необходимостью, по его мнению, такова: необходимость и свобода локализованы на разных уровнях бытия. В подобной конструкции «причинные цепи остаются всегда и везде замкнуты, и в то же время они разомкнуты в высшем измерении, открыты для высшей «причинности» и тем самым «свобода возвышается, надстроена над любой необходимостью». Это надстраивание над необходимостью приводит к ее «переработке» и встраиванию в духовную сферу человека: «Что касается свободы, то она представляет собой свободу по отношению к трем вещам, а именно:

- 1) по отношению к влечениям;
- 2) по отношению к наследственности;
- 3) по отношению к среде»¹⁰⁰.

И.А. Ильин считает, что человек - носитель и субъект естественной свободы, т.к. является духовным существом. Будучи в силу этого самостоятельным существом, человек «от природы самодеятелен, он строит себя сам – в здоровье и в болезни, в потребностях и отвращениях, в питании и труде, в любви и размножении»¹⁰¹. Свобода человеческого духа представляет, мнению И.А. Ильина, свободу «веры и любви, созерцаний, убеждений и творчества»¹⁰². Духовная деятельность является полноценной лишь в том случае, если её внутренняя сущность не регулируется обязательными запретами и предписаниями, а должна быть «самопочинна и самодеятельна, повинуюсь только сове-

⁹⁹ Бердяев, Н.А. Дух и реальность. С.53.

¹⁰⁰ Франкл, В. Человек в поисках смысла/ В. Франкл. - М.: [б.и.],1990. - С. 106– 107.

¹⁰¹ Ильин, И.А. Путь к очевидности. С.192.

¹⁰² Там же. С.193.

стному (Божьему) зову и личному дарованию человека». Духовная свобода, по И.А. Ильину, включает многие человеческие качества, начиная «от элементарной порядочности до высших ступеней святости». К ним относятся: чувство чести, свободное духовное достоинство, свобода в добре, высший героизм, чистое самоотвержение. Воспитание человека в свободе означает воспитание в нём «свободы веры, искания правды, творчества, труда и собственности». Философ утверждает, что все права и свободы личности имеют смысл в том, что они «политически ограждают творческую самодеятельность человека как организма и как духа»¹⁰³.

И.А. Ильин, считая сущность человека многомерно-духовной, выделяет, кроме любви и духовной свободы, еще одно сущностное свойство человека - **ПРЕДМЕТНОСТЬ**. Понимание предметности приобретает у философа нравственный и религиозный смысл. **Предметность** не есть просто опредмеченный труд, создание предметов для жизни или удовлетворения своекорыстия. Она представляет собой творческий труд, **выражение высших способностей человеческого духа**, деятельность, окрашенную высокими нравственными ценностями – Бог, родина, служение делу Божьему на Земле и России. «Жить предметно, - разъясняет И.А. Ильин, - значит связать себя (свое сердце, свою волю, свой разум, своё воображение, своё творчество, свою борьбу) с такой ценностью, которая придаст моей жизни высший последний смысл. Мы все привязаны к тому, чтобы найти эту ценность, связать себя с нею и верно осмыслить ею наш труд и направление нашей жизни. Мы должны увидеть оком сердца предметное значение и назначение нашей жизни. Ибо в действительности мы все служим некоему высшему Делу на земле, - Божьему делу»¹⁰⁴.

Предметность есть благое дело, выражение благих побуждений человека («хочу Божьего дела» и «служу Божьему делу»). К видоизменениям предметности относятся, по мнению И.А. Ильина, «любовно-творческое отношение к природе и самовоспитание, и строительство семьи, и дружба двух людей, и хозяйственное вдохновение, и чувство ответственности и вины, и социальное чувство, и правосознание, и верный патриотизм, и совестный акт, и научная совесть, и художественное созерцание, и молитва, и церковное сознание»¹⁰⁵.

Предметность есть культурное творчество, общественное строительство, в которых нет места своекорыстию, беспринципной изворотливости и циничному эгоизму. Наоборот, предметная деятельность освящена духом искания, ответственности и служения, примером чего в России философ считает деятельность православных старцев, Петра Великого, Суворова. Предметность представляет нравственно окрашенную социальность, в ней люди связаны полнотой доверия и братским сотрудничеством.

Иначе говоря, предметность означает у И.А. Ильина любой вид деятельности (практической, духовной), связанный с опредмечиванием человеческих сил (труд), который имеет творческий характер и выражает высшие религиоз-

¹⁰³ Ильин, И.А. Путь к очевидности/И.А. Ильин. - М.: [б.и.], 1993.- С.193-194.

¹⁰⁴ Ильин, И.А. О грядущей России /И.А. Ильин// Избр. ст. - Нью-Йорк, 1991. - С. 221-222.

¹⁰⁵ Там же. С.222.

ные и нравственные цели человека. Человек, утверждает И.А. Ильин, есть творец по своей природе, сущности, поэтому он свою жизненную задачу должен реализовать в деле, предметности, осуществив тем самым свою здоровую потребность – «быть чем-то в жизни, что-то весить на весах бытия, пользоваться признанием и уважением. ...А для этого есть только один путь: трудиться и трудом своим создавать новое и благое»¹⁰⁶. Своим настаиванием на ориентации человека «быть», а не «обладать», своим гимном труду (часть работы так и называется «хвала труду»), выделением духовно-формирующих измерений труда И.А. Ильина схожи с идеями Э. Фромма в работе «Иметь или быть?».

И.А. Ильин выделяет следующие значения труда: специфически родовое назначение труда (он отличает человека от животного); его духовно-этическое измерение (исполнение долга и обретение счастья); социальную составляющую (трудящийся человек включен в общество и тем самым лишен чувства безнадежности, что в нем не нуждается); общественный престиж труда; терапевтическую роль труда (он «уравновешивает, успокаивает»); физическую потребность человека; эстетическое наслаждение от общения в труде с природой; культуросозидающую роль труда; развитие познавательных сил человека; социокультурное взросление человека; путь к Божией идее. И наконец, он обращает внимание на космопланетарное назначение труда, который позволяет человеку занять достойное место в космосе, субстанциональная ткань которого свидетельствует о творчестве Бога. Исходя из этого, главное сущностное определение воспитания в философии И.А. Ильина – это **предметное воспитание, воспитание в труде и потребности, стремление к труду**. Оно не сводится к воспитанию умений и навыков, а включает и воспитание высоких нравственных чувств: предстояния, ответственности, реальной силы, служения, творческого участия в деле мироустроения, смирения, уверенности в своей правоте, предметной наполненности, призванности и силы, вдохновенности, вечного целеполагания и собственного духовного достоинства.

Выводы

Теория духовно-экологического воспитания интегрирует философские и педагогические идеи учения о сущности духовного и экологического воспитания и развития человека. В исследовании выделены два аспекта интеграции:

1) в содержании воспитания, где в качестве интеграторов могут выступать общечеловеческие ценности (мир, любовь, ненасилие, истина, праведное поведение), приводящие к единому знаменателю ноосистемы (человек, семья, род, нация (народ), ноосфера) и экосистемы (от своего жилища, ландшафтов родной местности до уровня биосферы) как элементы содержания воспитания и развивающей окружающей среды;

2) во внутреннем мире обучающегося, где интегрируются составные человеческой сущности в целостность. Авторское понимание сущности человека таково: человек – это целостное космобиосоциопсиходуховное существо, для которого ха-

¹⁰⁶ Ильин, И.А. О грядущей России /И.А. Ильин// Избр. ст. - Нью-Йорк, 1991.- С. 318.

рактерна многоуровневость, деятельность, интегральность, интенция к духовному развитию. Интегративным свойством обозначена развивающаяся человечность. Под **человеческой целостностью** понимается *гармоничное единство человеческой сущности (тело, душа, социальность, дух), существования (физическое, социальное и духовное) и мироотношения (к себе, людям, природе, духовным сущностям)*. В качестве интеграторов определены нравственность, совесть и любовь.

Степень интеграции духовного и экологического воспитания рассматривается на трёх уровнях: *конвергенции, взаимодействия, интерференции*.

Мировоззренческой основой духовно-экологического воспитания обучающихся определен гуманизм. Гуманизм утверждает диалектику Познания (самопознание усиливает понимание мира и наоборот), со-бытие, диалог человека и Мира посредством переживания любви к духовной основе, а также необходимость развития и совершенствования личности по пути духовности.

Духовно-экологическое воспитание связано с идеями эволюционного, экологического и ноосферного форм гуманизма (глобальный гуманизм). Выявление сущности и механизмов духовно-экологического развития человека опирается на идеи, концепции, связанные с объяснением роли познания собственного внутреннего мира человеком, сопричастности, аналогичности внутреннего мира человека и макромира, эволюционного значения самосовершенствования, возвращения в себе истинной духовности как качества человека духовного.

Глава 2. КОНЦЕПЦИЯ ДУХОВНО-ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

2.1. Методологические подходы к духовно-экологическому воспитанию обучающихся

В качестве методологического основания, обуславливающего вид, содержание и специфику педагогической концепции, выступает методологический подход. Б.С. Гершунский справедливо отмечает, что «именно подход к обоснованию всех компонентов учебно-воспитательных систем воплощает в себе методологические ориентиры реализации соответствующих стратегических доктрин образования. Разумеется, и сам подход может быть не единственным, он допускает и даже предполагает альтернативность в используемых образовательных стратегиях»¹⁰⁷.

Слово «подход» в толковании В. И. Даля обозначает «идти под низ чего-то», т. е. находиться в основе чего-то. Понятие «подход» как определенная позиция, точка зрения обуславливает исследование, проектирование, организацию того или иного явления, процесса.

Под **подходом** в нашем исследовании мы будем понимать *особую форму познавательной и практической деятельности, рассмотрение педагогических явлений под определенным углом зрения, стратегию исследования изучаемого процесса, базовую ценностную ориентацию, определяющую позицию педагога*¹⁰⁸.

Методологические подходы определяют комплекс стратегических направлений исследования, что обеспечивает решение целого ряда проблем, среди которых:

- а) упорядочение терминологического пространства духовно-экологического воспитания и развития личности;
- б) определение особенностей духовно-экологического воспитания и развития обучающихся в средней школе;
- в) выявление его закономерностей и принципов;
- г) определение перспектив развития изучаемого направления.

В целях концептуального обоснования методологических подходов к исследованию проблемы духовно-экологического воспитания и развития школьников мы опирались на работы В.И. Загвязинского и Ш.А. Амонашвили, раскрывающие паритетно-приоритетно-акцентологическое направление решение проблемы разработки методологических основ педагогического исследования.

В.И. Загвязинский и Ш.А. Амонашвили считают, что для определения педагогической концепции необходимо выделить область паритетных и при-

¹⁰⁷ Философия образования для XXI века: в поисках практико-ориентированных образовательных концепций.- М.: Изд-во «Совершенство», 1998. - С.54.

¹⁰⁸ Педагогическая энциклопедия: актуальные понятия современной педагогики/ под ред. Н.Н. Тулькибаевой, Л.В. Трубайчук. - М.: изд.дом «Восток», 2003. - С. 156.

оритетных отношений и расставить акценты. При этом, говоря о новом направлении педагогического проектирования (педагогической акцентологии), ученые отмечают, что «речь здесь идет не только об акцентах, а, по существу, о способах достижения целостности, гармонического “взаимодействия” (П.К.Анохин)», паритетного или приоритетного взаимодействия в разного рода интеграционных процессах»¹⁰⁹.

Согласно многоуровневой концепции методологического знания (П.В.Алексеев, А.В. Панин, В.С. Швырев, Э.Г. Юдин и др.), исходя из идеи взаимодополняющей комплексной разработки методологических подходов, в соответствии с их иерархической значимостью для предмета исследования, мы выделяем общенаучную основу исследования, его теоретико-методологическую стратегию и практико-ориентированную тактику. Исходя из понимания духовно-экологического воспитания как сложного процесса, осмысление которого может и должно осуществляться с разных точек зрения, в качестве парадигматической методологии нами обосновываются системный, синергетический, аксиологический подходы, синтагматической - системно-деятельностный и развивающий подходы.

Системный подход рассматривается нами как общенаучная основа исследования проблемы духовно-экологического воспитания и развития обучающихся. Такой его статус определяется уровнем методологии и выполняемыми в научном познании функциями. Разработанный на общенаучном уровне системный подход обеспечивает правильную постановку проблемы и задает направление научного познания.

Разделяя точку зрения И.В. Блауберга и Э.Г. Юдина, мы считаем исследование системным, если его предметом «является объект, представляющий собой систему, и основные системные характеристики такого объекта выражаются в результатах исследования»¹¹⁰. Для нашего исследования это означает не только изучение духовно-экологического воспитания и развития личности в школе, но и представление его методологии с системных позиций.

В рамках нашего исследования мы разделяем точку зрения Н.И. Кондакова, определяющего **систему** как «совокупность, объединение взаимосвязанных и расположенных в соответствующем определенном порядке элементов (частей) какого-то целостного образования»¹¹¹.

Сущность системного подхода не исчерпывается определением некоторых понятий и характеристикой присущих им черт. Для нас методологически важное значение имеют вытекающие из системного подхода требования, которые подробно раскрыты Г.Н. Сериковым¹¹². Опираясь на них, говоря в даль-

¹⁰⁹ Амонашвили, Ш.А. Паритеты, приоритеты и акценты в теории и практике образования / Ш.А. Амонашвили // Педагогика.-2000.- №2. – С. 12.

¹¹⁰ Блауберг, И. В. Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, Э.Г.Юдин.— М.: [б.и.], 1973.- С.60

¹¹¹ Логический словарь-справочник /под ред. Н.И. Кондакова. – М.: Наука, 1975.- С.545.

¹¹² Сериков, Г.Н. Образование: аспекты системного отражения /Г.Н. Сериков. - Курган: Зауралье, 1997. – 464с.

нейшем о духовно-экологическом воспитании в школе, мы будем иметь в виду педагогическую систему, организованную на основе принципов системного анализа, позволяющего раскрыть генетические, морфологические, структурные и функциональные аспекты.

Ряд общих системных аспектов, необходимых для системоорганизации образования, представлен: законами, описывающими развитие систем; частными законами системного образования; принципами, характеризующими системно-подсистемные функциональные связи; принципами, характеризующими отношения между системой и окружающей её средой. Более того, данные системные аспекты полностью согласуются с принципами синергетического подхода, что, как будет показано далее, имеет определяющее значение для разработки концепции духовно-экологического воспитания и развития личности. Применение вышеназванных законов и принципов системоорганизации применительно к теории духовно-экологического воспитания и развития личности представлено в табл. 12.

Таким образом, системный подход в образовании предполагает широкое использование научных методов с целью получения достоверных сведений. Однако системный подход не ограничивается ими, а предопределяет специфические способы достижения целевого заказа, указывает на возможные разработки оригинальных методов построения, применения и совершенствования образовательных систем, а также проявления отношений с ними со стороны человека.

Синергетический подход. Для проектирования духовно-экологического воспитания и развития личности в школе необходима трансдисциплинарная теория, которая выявила бы единые механизмы эволюции систем разной природы, описала бы фазы и грани их развития с помощью инвариантных законов, позволяющих выстраивать единую схему этих процессов, нашла бы условия их интеграции и способствовала бы гармонизации развития личности обучающихся. В настоящее время на роль такой трансдисциплинарной теории может претендовать синергетика совместно с комплиментарными ей другими теориями.

Синергетический подход наряду с системным рассматривается нами как общенаучная основа исследования проблемы духовно-экологического воспитания и развития личности в школе.

Значение синергетического подхода к описанию процессов в природных и социальных (в том числе, образовательных) системах можно обозначить в следующих направлениях:

- общенаучное значение синергетики как новой динамической модели описания мира. Синергетика как наука о сложном исследует процессы самоорганизации и нелинейные изменения, возникающие в различных системах в результате тонкого взаимодействия хаоса и порядка. Под влиянием случайных флуктуаций сложные открытые системы становятся неустойчивыми и могут благодаря хаосу перейти в качественно новое состояние;

*Применение основных положений системного подхода
в теории духовно-экологического воспитания (ДЭВ) обучающихся*

Положение системного подхода	Применение положения в теории ДЭВ обучающихся
<p>1. <i>Закон гомологии систем</i>, обобщающий классический закон подобия части и целого: если для двух систем определено место в некоторой иерархии систем, то между ними может быть установлена гомология</p>	<p>ДЭВ обучающихся является подсистемой воспитания и социализации личности, и соответственно, подчинено общим принципам теории воспитания. С другой стороны, являясь производным от составляющих его компонентов: ДЭВ личности, подчиняется специфическим принципам соответственно</p>
<p>2. <i>Закон необходимого разнообразия</i>: никакая система не может быть сформирована из абсолютно идентичных элементов</p>	<p>Структурно-функциональное разнообразие социоприродных систем (ноосфера, человек) является необходимым условием устойчивого развития этих систем и тем самым не может не отражаться в адекватных им образовательных моделях</p>
<p>3. <i>Закон полноты составляющих</i>: число структурно-функциональных составляющих (элементов и подсистем) и связей между этими составляющими гармонично развивающейся системы должно быть оптимальным – без недостатка или избытка в зависимости от типа системы и условий её существования</p>	<p>Для адекватного познания целостного явления ДЭВ обучающихся необходимо разрешение противоречия между целями воспитания (социализация) и ДЭВ личности (гуманистическая духовность)</p>
<p>4. <i>Закон избыточности системных элементов при минимуме числа вариантов их организации</i>: динамические системы в своем развитии стремятся к относительной избыточности своих составляющих (элементов и подсистем) при минимуме вариантов организации</p>	<p>Избыточность числа составляющих элементов ДЭВ и Р личности в школе (урочная и внеурочная деятельность в рамках учебных предметов, духовно-нравственное и экологическое воспитание, дополнительное образование) служит непрерывным условием её существования, её качественно-количественной саморегуляции и стабилизации надежности, что обеспечивает её квазиравновесное состояние. Необходимо иметь в виду, что закон полноты составляющих характеризует стратегию устойчивого развития образовательных систем, а закон избыточности – явление терпимости образовательных систем, т.е. тактику их самосохранения</p>

<p>5. <i>Закон оптимальности</i>: любая система функционирует с наибольшей эффективностью только в некоторых характерных для неё пространственно-временных пределах</p>	<p>ДЭВ обучающихся с наибольшей эффективностью функционирует в условиях естественной природной образовательной среды с учетом гуманистических стадий развития личности</p>
<p>6. <i>Аксиома эмерджентности систем</i>: система всегда имеет особые свойства, отсутствующие у её подсистем, ибо функционально она не равна сумме своих элементов и подсистем</p>	<p>Являясь специализированным сегментом воспитания и социализации личности, целым, взаимодействующим со своими составляющими на новом уровне, ДЭВ обучающихся имеет специфическую интерпретацию уже известных теоретических положений. Но в данном случае совокупность частей еще не есть целое, в силу его ДЭВ не является простым сочетанием составляющих компонентов, указанных в пункте 4, но есть то новое, что порождено взаимодействием составляющих компонентов целого</p>
<p>7. <i>Принцип перехода избыточности в самоограничение</i>: избыточность системных элементов может быть заменена повышением качества этих элементов (или подсистем базовой системы, или даже её надсистемы), и это обуславливает повышение надежности системы</p>	<p>Эффективность ДЭВ обучающихся обеспечивает опережающее развитие духовного мира обучающихся, что положительно сказывается на повышении качества воспитания и обеспечении гармоничного развития личности (цель общего образования)</p>
<p>8. <i>Принцип системной кооперативности</i>: саморазвитие любой взаимосвязанной совокупности, её формирование в систему приводит к включению её как подсистемы в образующуюся или существующую надсистему – относительно однородные системные единицы образуют общее целое</p>	<p>ДЭВ обучающихся является составной частью воспитательной системы в условиях образовательного учреждения и подчиняется её целям, имея гуманистическую направленность содержания. Опережающий характер ДЭВ личности позволяет в будущем войти подсистемой в ноосферное образование</p>
<p>9. <i>Правило конструктивной эмерджентности</i>: устойчивая образовательная система может быть сложена из ненадежных элементов или подсистем, не способных к самостоятельному существованию</p>	<p>ДЭВ обучающихся как подсистема воспитания безусловно способно к самостоятельному существованию, однако в ОУ её самостоятельное существование неэффективно, т.к. это будет способствовать дальнейшему разделению духовно-нравственного и экологического воспитания, дисгармонии обучения, воспитания и развития в процессе образования</p>

- философское значение синергетики как нового мировидения, более широкого и более глубокого, чем диалектический материализм и другие научные методы объяснения развития мира. Синергетика представляет собой новое мировидение, мировосприятие, в котором основную гносеологическую роль играют идеи о становления порядка через хаос, случайность, необратимость времени, бифуркационные изменения и нестабильность как фундаментальную характеристику эволюционных процессов. Взгляд на проблему с позиций синергетики в определенной мере заполняет пробел, существующий между двумя уровнями философского анализа: наиболее общими методологическими подходами к обоснованию путей развития общества и конкретными исследованиями, связанными, в частности, с вопросами образования;

- методологическое значение синергетики как нового метода научного познания, применимого к описанию процессов развития систем разной природы. Теория самоорганизации может выступать в качестве методологической основы не только естественных, но и общественных наук. Синергетический подход ориентирован на поиск неких универсальных механизмов, принципов изменения и самоорганизации открытых нелинейных систем;

- социальное значение синергетики как нового представления о развитии общества и всех его подсистем (образования, науки, культуры и т.д.). Синергетика акцентирует внимание на тех аспектах социальной реальности, которые в классических теориях рассматриваются как второстепенные и случайные, хотя в кризисной ситуации (во время духовного или экологического кризиса), особенно в момент бифуркации, они могут сыграть решающую роль в её исходе. В момент бифуркации культура играет особо важную роль. В переходный период, когда старая социальная система исчерпала свой ресурс и когда одновременно рождается новая структура – аттрактор, происходит взрыв идей, инноваций, ценностей ¹¹³;

- педагогическое значение синергетики как нового представления о педагогическом процессе, развитии педагогических систем, становлении и развитии личности, как новой возможности математического моделирования в педагогических исследованиях и управления образовательным процессом.

Таким образом, синергетическая теория как современная модель научного познания, кардинально трансформируя понимание детерминированного и случайного в социальном морфогенезе, открывает новые оригинальные возможности для системного анализа проблемы духовно-экологического воспитания и развития личности. Мы полагаем, что синергетика является новой концептуальной платформой развития процессов гуманизации образования на методологическом уровне.

В психолого-педагогических исследованиях последних лет встречаются разработки, посвященные применению синергетического подхода к образовательным системам (В.И. Андреев, В.И. Аршинов, В.Г. Виненко, Н.М. Талан-

¹¹³ Ельчанинов, М.С. Модернизация России: синергетические аспекты: дис. ... канд. социол. наук/М.С. Ельчанинов. - М., 2000. - С.12.

чук и др.). В образовании встречаются те или иные объекты, явления, процессы, которые являются по сути полисистемными, неоднородными и относятся к особому типу систем взаимодействия. Им свойственны открытость (устойчивый обмен информацией как внутри, так и с окружающей средой), динамичность (постоянный процесс структурирования, переструктурирования элементов), нелинейный способ развития, предполагающий возможность спонтанного возникновения интересубъектных структур, появления нового качества, порядка из хаоса¹¹⁴.

Возможности приложения методологических идей синергетики применительно к предмету нашего исследования представлены в табл. 13.

Таким образом, синергетический подход как общенаучная основа исследования духовно-экологического воспитания обучающихся обозначает важные с точки зрения диалектики научного познания преимущества и выдвигает определенные требования к его проектированию.

Представим их соответствии с постулатами, выдвинутыми Г.Н. Сериковым и др:

1. Проектируемая концепция духовно-экологического воспитания обучающихся адресно ориентированная, т.е. ведущими основаниями её построения являются возрастные особенности школьников и качественные характеристики психических процессов, происходящих в их личности.

2. Проектируемая концепция духовно-экологического воспитания обучающихся должна быть функционально определенной, что предполагает относительную четкость целевых установок, ради достижения которых она создается.

3. Вариативность предполагаемой концепции духовно-экологического воспитания обучающихся, т.е. содержание её элементов не может быть жестко регламентированным, так как это вряд ли будет способствовать успешной реализации основных функций педагогической теории.

4. Практическая проверка справедливости положений концепции духовно-экологического воспитания и развития обучающихся и выявление того, как реализуются основные функции педагогической теории, насколько её положения согласуются с положениями других смежных теорий и т.д.

5. Обязательное усиленное диагностическое сопровождение концепции духовно-экологического воспитания и развития обучающихся на этапе её апробации, что способствует своевременной информированности о наблюдаемых отклонениях и поиску конструктивных решений, направленных на уточнение и реконструкцию отдельных положений педагогической теории.

6. На основании данных постулатов можно сделать важный вывод о применении синергетического подхода: если допустить существование в научном познании различных теорий, то в результате самоорганизации «выживает» только та, которая соответствует реальной действительности, и постепенно «отомрет» то, что ей не соответствует.

¹¹⁴ Весна, М.А. Педагогическая синергетика/М.А. Весна. – Курган: изд-во Курганского гос.ун-та, 2001. - С.31.

Таблица 13

Применение основных положений синергетического подхода в теории духовно-экологического воспитания обучающихся

<p><i>Положение синергетического подхода</i></p>	<p><i>Применение положения в теории духовно-экологического воспитания обучающихся</i></p>
<p>1. Синергетика демонстрирует, каким образом и почему хаос может выступать в качестве созидающего начала, конструктивного механизма эволюции, как из хаоса новыми силами может развиваться новая организация. В соответствующие моменты – моменты неустойчивости – малые возмущения, флуктуации, могут разрастаться в макроструктуры</p>	<p>Новые гуманистические образования (ценности, потребности, стремления, качества, способности) в структуре личности (вплоть до её преобразования) при оптимальном воздействии внешних (социально-культурная ситуация) и внутренних (природные задатки и приобретенные в процессе социализации качества) предпосылок могут привести в образовании целостности человека в индивидуальном (целостность сущности, существование и мироотношения) и далее ноосистемном понимании (развивающаяся гармония с миром)</p>
<p>2. Синергетика свидетельствует о том, что для сложных систем, как правило, существует несколько путей развития</p>	<p>Человек (социум) имеет предрасположенность (право) к свободе выбора и в то же время несет ответственность (осознаваемую или неосознаваемую) за сделанный выбор. Моральный с эволюционных позиций мета-системы (духовно-нравственный вектор) выбор приводит к гармонии (здоровью, счастью) и, соответственно, эволюции подсистем; а выбор недуховных ориентиров способствует деградации, отчуждению подсистемы, отходу от эволюционного пути, заданного метасистемой, что приводит элиминации подсистемы. Между этими крайними позициями существует определенный коридор, качество движения в котором обеспечивается и определяется энергией стремления подсистемы</p>
<p>3. Синергетика открывает новые принципы суперпозиции, сборки сложного целого из частей, построение сложных развивающихся структур из простых. Объединение структур не сводится к простому сложению: целое уже не равно сумме частей, оно не больше и не меньше её – оно качественно иное</p>	<p>ДЭВ обучающихся обусловлено принципом ноосинергизма, основывающемся на эффекте, названным нами ноосинергией. Ноосинергия – паритетное взаимодействие системы, обладающей сознанием по определению, с системами субъективно не обладающими таковым (или обладающими, но изначально не имеющими субъективной ценности), при котором духовный потенциал первой расширяется и усиливается, а потенциал второй одухотворяется за счет развития первой, что приводит к включению в сознание первой системы познанный потенциал второй. В итоге формируется качественно иная ноосистема, продолжающая своё восхождение по эволюционной лестнице сознания</p>

<p>4. С позиций синергетического подхода внутренние связи «устройство» системы не имеют значения. Важны её внешние проявления, межсистемные связи, определяющие результаты взаимодействия с другими системами</p>	<p>Синергетическое толкование проблемы ДЭВ обучающихся предполагает рассмотрение природных, социальных и духовных факторов гуманистического развития обучающихся в гармоническом единстве. Соответственно, речь идет о том, что организуемое педагогическое сопровождение целесообразно направлять на обеспечение развивающейся гармонии личности с природой, другими людьми, обществом, самим собой, духовными сущностями: в логике рассматриваемого подхода это даст синергетический эффект</p>
<p>5. Слишком устойчивая система не способна к развитию, так как она подавляет любые отклонения от своего гиперустойчивого состояния. Для перехода в новое качество система должна в какой-то момент оказаться неустойчивой</p>	<p>Классно-урочная система, знаниевый подход к содержанию образования – это слишком устойчивые системы, что подтверждается их длительной историей и отсутствием реформ в их отношении. Во время смены парадигм в науке и образовании, появления новых ФГОСов наблюдается момент неустойчивости. ДЭВ, активно использующее природную образовательную среду, метапредметный подход к содержанию, внеурочные формы работы, духовноразвивающие методы, может послужить продуктивным, перспективным отклонением от традиционной устойчивой системы</p>
<p>6. Синергетика дает знание о том, как надлежащим образом оперировать сложными системами и эффективно управлять ими. Главное – не сила, а правильная топологическая конфигурация, архитектура воздействия на сложную систему</p>	<p>Малые, но правильно организованные (резонансные) воздействия на сложные системы чрезвычайно эффективны. Согласованное резонансное воздействие на систему общего образования, а через неё на сверхсложную систему личности (по М.С. Кагану) посредством ДЭВ личности – единственный приемлемый способ гармонизировать социализацию и духовное развитие личности, тем самым обеспечить гармоничное развитие обучающихся</p>
<p>7. Синергетический подход позволяет выявить точки бифуркации в личностном развитии школьников – моменты, более всего требующие гуманистической пропедевтики, т.е. сенситивные к разным видам восприятия природы, духовным воздействиям педагога</p>	<p>Возрастные кризисы и новообразования в развитии личности, выявленные в психологии, являются точками бифуркации, в которых личность осуществляет ценностные выборы. В эти моменты малые флуктуации могут сыграть существенную роль в будущей судьбе системы, которая в результате изменения её структуры выходит на более сложную траекторию эволюции</p>

Любая методология эффективна на уровне постановки проблемы, формирования её предметного содержания и построения соответствующей теории. Дальнейшая работа должна осуществляться с привлечением более частных подходов, адекватных соответствующему уровню исследовательской работы и определяющих её стратегию. В частности, решение задач духовно-экологического воспитания и развития личности на основе синергетических идей целесообразно средствами аксиологического подхода.

Аксиологический подход является теоретико-методологической стратегией исследования проблемы духовно-экологического воспитания и развития личности в школе.

Обращение к аксиологическому подходу в нашем исследовании не случайно. В настоящее время активно формируется и реализуется гуманистическая парадигма образования. Гуманизм характеризуется как методологический принцип и определенная система ценностей, утверждающая универсальную значимость человеческого бытия в целом и отдельной личности в частности. Гуманистическая парадигма главную ценность образования видит в развитии личности, а это развитие опирается на ценности свободы, творчества, духовности, ответственности, толерантности. **Ценностное сознание** - результат гуманизации образования.

Проектируемая в работе концепция духовно-экологического воспитания и развития личности – есть ценностная концепция, поэтому кратко изложим некоторые основные положения теории ценностей, которые более или менее приняты в аксиологии.

В настоящее время имеется более ста определений понятия «ценность», многообразие которых объясняется стремлением авторов анализировать ценности под разными углами зрения, на разном уровне абстракции, в различной взаимосвязи с другими явлениями. Тем не менее проблема ценностей продолжает оставаться одной из самых актуальных не только в философии, социологии, но и в педагогике.

В дальнейшем изложении мы **ценность** будем использовать **в аксиологическом смысле**, где

1) ценность вписана в субъект-объектное отношение (а не вообще индивид-предметное);

2) ценности – это то, посредством чего субъект маркирует предметы и события, например, красота, заблуждение и т.д. Конкретный субъект этим маркерам, эталонам приписал знак «+» или «-». И когда эта марка присваивается конкретному объекту, то тем самым он уже оценен в качестве положительного или отрицательного;

3) ценностью называют сам объект, который оценивается (носитель ценности). Положительной ценностью при таком понимании является не только красота как таковая, но и объект, обладающий красотой ¹¹⁵.

¹¹⁵ Степанова, И.Н. Духовность как качество личности и проблема её воспитания. С.74.

Принятие ценности – ключевой фактор человечности, обеспечивающий устойчивость всему личностному существованию. Принятие ценности через деятельность открывает нравственное измерение в самой этой деятельности, создает дистанцию между идеальной ценностью и материальными формами деятельности и, таким образом, обеспечивает моральную рефлексивность, пробуждает нравственное самосознание – совесть человека.

Некоторыми исследователями в качестве отдельного вида деятельности выделяется ценностно-ориентационная деятельность (М.С. Каган). Это оценочная деятельность, в процессе которой происходит оценка значимости тех или иных объектов, явлений, событий, исходя из потребностей и интересов, идеалов и устремлений субъекта. В результате ценностно-ориентационной деятельности объект, явление, событие становится для субъекта ценностью, т.е. приобретает определенное человеческое, социальное или культурное значение. Ценностно-ориентационная деятельность, как и познание, имеет духовный характер, но представляет собой специфическую форму отражения субъектом объекта. Своеобразие её состоит в том, что она устанавливает отношение не между объектами, а между объектом и субъектом, то есть дает не чисто объективную, а субъективную информацию, информацию о ценностях, а не о сущностях.

Поскольку ценности – это смыслы, то их принятие вносит смыслы в жизнь человека, открывает перед ним жизнь в ее духовном качестве. **Ценности – это смыслы воспитания и развития личности.** Они существуют ради того, чтобы научить человека принимать ценности через деятельность и оценивать деятельность, инициировать и поддерживать ее с нравственных, общественно одобряемых позиций.

Духовные ценности – это ценности, которые определяются исключительно духовными потребностями. Высшими духовными ценностями, т.е. такими, которые проявляются в других духовных ценностях, а сами не суть проявления других ценностей, в аксиологии обычно считаются истина, добро и красота. Они в психике индивида маркируют предметы, события, поступки знаком «+»¹¹⁶. Система общечеловеческих универсальных ценностей определяет содержание основных направлений духовно-экологического воспитания школьников.

Аксиологический подход в воспитании утверждает человека как носителя духовных ценностей, как высшую ценность, способную к принятию и внесению в мир абсолютных ценностей. Он позволяет выстроить на прочных нравственных основах уклад жизни школьника и, таким образом, противостоять моральному релятивизму социальной среды.

Аксиологический подход изначально определяет систему духовно-экологического воспитания, в основе которой – гуманистическая духовность как высшая педагогическая ценность. Гуманистическая духовность как идеальный результат духовно-экологического воспитания является качественной

¹¹⁶ Степанова, И.Н. Духовность как качество личности и проблема её воспитания. С.75.

характеристикой содержания духовного мира и образа жизни индивида с аксиологической точки зрения, т.е. точки зрения тех ценностей, которыми направляется его жизнь и деятельность.

С позиций системного, синергетического и аксиологического подходов задачей нашего исследования является организация такого духовно-экологического воспитания, благодаря которому происходит гармоничное включение системы духовных ценностей в развивающуюся индивидуальную ценностную концепцию мира обучающихся, которая становится ориентиром во взрослой жизни.

Обобщая исследования по теории аксиологического подхода, представим его основные положения применительно к предмету нашего исследования (табл. 14).

Системно-деятельностный подход является определяющим для формирования содержания новых ФГОСов. Один из основателей системно-деятельностного подхода – А.Н. Леонтьев - определял воспитание как преобразование знания о ценностях в реально действующие мотивы поведения, как процесс трансформации через деятельность существующих в культуре ценностей, идеалов в реально действующие и смыслообразующие мотивы поведения детей¹¹⁷. Принятие ребенком ценностей происходит через его собственную деятельность, педагогически организованное сотрудничество с учителями и воспитателями, родителями, сверстниками, другими значимыми для него субъектами.

Применительно к организации пространства духовно-экологического воспитания обучающихся системно-деятельностный подход имеет свои особенности. Первая заключена в том, что воспитание как деятельность принципиально не может быть локализовано или сведено к какому-то одному виду деятельности, оно должно охватывать и пронизывать собой все виды образовательной деятельности: учебной (в том числе в границах разных образовательных дисциплин), учебно-трудовой, художественной, коммуникативной, спортивной, досуговой и др. Для принятия общечеловеческих ценностей важна системная организация различных видов нравственно ориентированной деятельности школьника в образовательном учреждении и за его пределами. Системно-деятельностный подход отвергает попытки локализовать духовно-экологическое воспитание в границах отдельных учебных предметов или образовательной области, как-то: «Основы религиозных культур и светской этики», «Этика», «Азбука нравственности» и т.д. Последние необходимы как компоненты единого системно-деятельностного пространства духовного развития ребенка.

¹¹⁷ Леонтьев, А. Н. Потребности, мотивы и эмоции/А. Н. Леонтьев. – М, 1971.

*Применение основных положений аксиологического подхода
в теории духовно-экологического воспитания обучающихся*

Положение аксиологического подхода	Применение положения в теории духовно-экологического воспитания обучающихся
1. Положение о системе ценностей	<p>Особенно важной является проблема формирования духовной (в гуманистическом понимании) направленности личности, содержательную сторону которой отражают ориентации на духовные ценности, гармонизирующие человекомирные отношения и обуславливающие устойчивость духовных устремлений в развитии личности</p> <p>Духовные ценности рассматриваются как составная часть духовного мира личности</p>
2. Положение о формах существования ценностей	<p>Система ценностных ориентаций всегда адекватна системе ценностей. Процесс формирования ценностных ориентаций рассматривается как восхождение личности к ценностям, т.е. происходит перевод духовных ценностей из потенциальных в актуальные. Процесс формирования ценностных ориентаций имеет три взаимопроникающих фазы: 1) освоение личностью сути ценностей при условии самоактуализации опыта деятельности; 2) формулирование и отсеивание гипотез о ценности объекта; 3) извлеченное в виде понятий знание (позитивная или негативная оценка)</p>
3. Положение о психологических механизмах ценностного самоопределения	<p>Психологическими механизмами ценностного самоопределения являются интериоризация, созидание и экстериоризация ценностей, которые составляют цикл взаимоперехода от индивидуальных процессов развития школьников (самопознание) к социокультурному (отражение и порождение ценностей культуры) и возврат к внутреннему процессу развития (создание духовного образа жизни). Присвоенные ценности воплощаются в деятельности, поступках, поведении – экстериоризируются</p>
4. Положение о единстве внешней и внутренней сторон процесса ценностного самоопределения	<p>Внешняя сторона данного процесса соединяет во взаимосвязи познание и самопознание, оценку и самооценку, выбор жизненных ориентиров и выбор идеального «Я», построение образа жизни и образа «Я» в будущем, деятельность на основе ценностей и самоанализ её последствий. Внутренняя сторона может быть представлена как последовательное порождение личностных новообразований и объединение их духовном мире целостной личности</p>

Вторая особенность применения системно-деятельностного подхода обусловлена утратой семьей и школой монополии на воспитание и социализацию ребенка. На него, а также на родителей и учителей, оказывают мощное воспитательное и социализирующее влияние (не всегда позитивное) СМИ, Интернет, телевидение, иные источники информации, религиозные и общественные организации, молодежные сообщества и др. Уже в младшем школьном возрасте растущий человек тем или иным образом включен в различные виды социальной, информационной, коммуникативной активности, в содержании которых присутствуют разные, нередко противоречивые ценности и мировоззренческие установки. Современный процесс воспитания и социализации полисубъектен. Системно-деятельностный подход учитывает это и предусматривает, что деятельность различных субъектов воспитания и социализации, при ведущей роли общеобразовательной школы, должна быть по возможности согласована.

Системно-деятельностный подход выступает методологической основой организации уклада школьной жизни. Также он позволяет понять, что представляет собой духовно-экологическое воспитание в структурно-методологическом плане. Это не рядоположенный вид социально-педагогической деятельности. Это метадеятельность, педагогически интегрирующая различные виды духовно ориентированной деятельности, в которые объективно включен школьник посредством общения с природой, с самим собой. Таким образом, достигается согласование аксиологического и системно-деятельностного подходов к организации пространства духовно-экологического развития школьника.

Развивающий подход дает понимание системно-деятельностной политехнологии духовно-экологического воспитания обучающихся и определяет общую структуру соответствующей концепции.

Духовно-экологическое воспитание обучающихся оформляется в виде тематической программы в рамках единой программы воспитания и социализации в школе. Основу программы духовно-экологического воспитания составляют:

- соответствующая система морально-нравственных установок и ценностей (аксиологический подход);
- многоукладность тематической программы, которая охватывает различные виды деятельности, обеспечивающие целостность психики (познавательная, преобразовательная, общение, ценностно ориентационная, художественное творчество), образовательной и социально-педагогической деятельности: урочной, внеурочной, внешкольной, семейной, общественно полезной (системно-деятельностный подход);
- содержанию каждого компонента программы адекватны технологии духовно-экологического воспитания по числу и характеру своих общечеловеческих ценностей.

Процесс духовно-экологического воспитания технологически начинается с определенной ценности (знания о ценности) и в ней же получает свое от-

носительное завершение, но уже как в реально действующем и смыслообразующем мотиве поведения ребенка. В сознательном принятии определенной ценности, в движении от знания к личностной нравственной установке и готовности действовать в согласии с ней заключен развивающий характер духовно-экологического воспитания, а в переходе от одного комплекса духовных новообразований (качеств) личности к другому – духовно-экологическое развитие. Для достижения развивающего эффекта воспитания ценности должны быть понимаемы (как минимум узнаваемы) и принимаемы (применимы школьником как минимум в одной практической ситуации), а появляющиеся новообразования рефлексированы.

Развивающий характер духовно-экологического воспитания достигается, когда ценности формулируются в виде вопроса, поставленного педагогом, принимаемого обучающимся и обращенного им к содержанию обучения, семейной, социальной, культурной жизни, к самому себе.

Что есть милосердие? Любовь? Понимание есть ответ на определенный вопрос. Понимание жизни, общества, культуры, природы человеком достигается через вопрошание их ценности, значения, смысла для себя.

Каждая из общечеловеческих ценностей, педагогически определяемая как вопрос, превращается в воспитательную задачу. Для ее решения школьники вместе с педагогами, родителями, иными субъектами культурной жизни обращаются к содержанию:

- общеобразовательных дисциплин;
- произведений искусства и кино;
- традиционных религий;
- периодической литературы, публикаций, радио- и телепередач, отражающих современную жизнь;
- фольклора народов России и мира;
- истории, традиций и современной жизни своей малой родины;
- истории своей семьи;
- жизненного опыта своих родителей и прародителей;
- общественно полезной и личностно значимой деятельности в рамках педагогически организованных социальных и культурных практик;
- других источников информации и научного знания¹¹⁸.

Таким образом, содержание разных видов учебной, социальной, культурной, семейной, религиозной и иной общественно значимой деятельности интегрируется вокруг сформулированной в виде вопроса-задачи ценности. В свою очередь, ценности в педагогическом процессе последовательно раскрываются в этом содержании.

Общечеловеческие ценности не локализованы в содержании отдельного учебного предмета, факультатива, формы или вида образовательной деятельности. Они пронизывают все учебное содержание, весь уклад школьной жизни.

¹¹⁸ Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. С.18.

ни, всю многоплановую деятельность школьника как человека, личности, индивидуальности. Система духовных ценностей создает смысловую основу пространства духовно-экологического развития личности. В этом пространстве снимаются барьеры между отдельными учебными предметами, между школой и семьей, школой и обществом, школой и жизнью, школьником и природой.

Четыре вышеперечисленных подхода определяют концептуальную основу духовно развивающего пространства школы. Само по себе это пространство формально. Придать ему жизненную, социально-экологическую, культурную, нравственную и духовную силу способен педагог.

Школьники, особенно младшие, испытывают большое доверие к учителю. Для обучающихся слова учителя, его поступки, оценки имеют нравственное значение. Именно педагог не только словами, но и всем своим поведением, своей личностью формирует устойчивые представления ребенка о справедливости, человечности, нравственности, о правильных отношениях с миром. Характер отношений между педагогом и детьми во многом определяет эффективность духовно-экологического воспитания.

Учитель и родители подают ребенку первый пример нравственности и впоследствии подтверждают правильность нравственных выборов, сделанных в подростковом возрасте. Пример имеет огромное значение в духовно-экологическом воспитании школьников. Пример – это персонифицированная ценность. Необходимо стремиться к тому, чтобы весь уклад жизни школьников был наполнен множеством примеров нравственного поведения и образцов духовного служения. Они широко представлены в отечественной и мировой истории, истории и культуре традиционных религий, литературе (в т.ч. сказках, легендах и мифах) и в других видах искусства. В содержании каждого из основных направлений духовно-экологического воспитания должны быть широко представлены примеры духовной, нравственной, ответственной жизни. Примеры надо находить не только в прошлом, но и в настоящем. Большое значение имеет общение школьников с людьми, в жизни которых есть место духовному служению, моральному поступку, глубинному общению с природой. Наполнение уклада школьной жизни нравственными примерами активно противодействует тем примерам циничного, аморального, откровенно разрушительного поведения, которые в большом количестве и в привлекательной форме обрушивают на детское сознание компьютерные игры, телевидение и другие источники информации.

Духовно-экологическое воспитание требует внимательного отношения к каждому ученику. Уклад школьной жизни моделирует пространство культуры, в том числе и духовной, с абсолютным приоритетом устойчивых, традиционно общечеловеческих нравственных начал. Нравственный учитель через уклад школьной жизни вводит ребенка в мир высокой культуры и великой природы. Но принять ту или иную ценность ребенок должен сам, через собственную деятельность. Система ценностных установок личности осознаваема ею и всегда индивидуальна. Поэтому педагогическая поддержка нравственного и ду-

ховного самоопределения школьников есть одно из условий его духовно-экологического развития. В процессе нравственного самоопределения пробуждается самый главный в человеке нравственный «орган» – совесть, в процессе духовного самоопределения приходит состояние безусловной всеобъемлющей любви.

Духовно-экологическое воспитание должно преодолевать сложившуюся посредством классно-урочной системы изоляцию детей от мира природы, обеспечивать полноценное социальное созревание, преодолевая изоляцию от мира взрослых, и ориентировать на осознанное духовное саморазвитие школьников. Необходимо формировать и стимулировать духовные устремления детей, например к служению людям и природе, включая их в добровольное положительное решение проблем школьного коллектива, своей семьи, села, города, микрорайона.

Духовно-экологическое воспитание школьников, содержание его деятельности должны раскрывать перед ними их возможное будущее. В условиях изоляции детей от реальной природы и собственного внутреннего мира их будущее превратилось в психологическую проблему: нередко они его не осознают, потому что недостаточно действуют, поскольку их социальная жизнь проходит, как правило, в условиях закрытых помещений (дом, школа), личная жизнь ограничивается преимущественно пространством собственных переживаний, компьютерных игр, телевидения, индустрии развлечений.

Важным условием духовно-экологического развития и полноценного социального созревания является соблюдение равновесия между самоценностью духовного мира детства и его социализацией. Первое раскрывает для человека его внутренний идеальный мир, второе – внешний, реальный. Соединение внутреннего и внешнего миров происходит через осознание и принятие ребенком приобщение к духовной жизни как своей собственной цели и желаемого будущего.

2.2. Концептуальные положения духовно-экологического воспитания обучающихся

Результаты педагогических исследований довольно часто приобретают вид научных концепций, в которых авторы с разной степенью полноты и обоснованности представляют собственные позиции по решению тех или иных педагогических проблем. Однако при этом иногда бывает трудно обнаружить структурное или композиционное единообразие изложения, что в конечном итоге приводит к спорам об идентификации предлагаемых положений концепции. На основе анализа литературы, отражающей существующий опыт создания научных концепций вообще и педагогических в частности, определим методологические основы и структурно выстроим обобщенное содержание концепции духовно-экологического воспитания (ДЭВ) обучающихся как педагогического объекта.

Определимся сначала с понятием «**концепция**», которое послужит отправной точкой для решения поставленной задачи. Согласно толкованию в философском словаре, «концепция» (от лат. *conceptio* – понимание, система взглядов) – это система описания определенного предмета или явления (процесса), способствующая его пониманию, трактовке, выявлению основополагающих идей, ведущих принципов его построения и функционирования¹¹⁹.

Использование данного термина в педагогической теории до настоящего времени не является однозначным. Анализ определений показал, что термин «концепция», как правило, используется в двух основных контекстах – внутреннем или внешнем по отношению к процессу изучения явления, а именно: как направляющая идея педагогического исследования или как форма представления его результатов. Во втором случае она представляет собой определенную теоретическую конструкцию и потому должна иметь четко выраженную логическую структуру. Наиболее точным с точки зрения целей нашего исследования является понимание **концепции** как совокупности научных знаний об исследуемом объекте, оформленных специальным образом. В связи с этим будем придерживаться следующего определения: *концепция – комплекс ключевых положений, достаточно полно и всесторонне раскрывающих сущность, содержание и особенности исследуемого явления, его существования в действительности или практической деятельности человека*¹²⁰.

Анализ научной литературы позволил определить, что педагогическая концепция должна отвечать следующим требованиям: целеполагание (определение цели и основных задач рассматриваемого процесса); прогностичности (видение конечного педагогического результата); технологичности (определение способов, с помощью которых можно достичь цели).

Учитывая вышеизложенные требования, мы пришли к выводу, что концепция ДЭВ обучающихся должна представлять сложную, целенаправленную систему теоретико-методологических и методико-технологических знаний о ДЭВ личности и его особенностях, базирующуюся на идеях системного, синергетического, аксиологического, системно-деятельностного и развивающего подходов.

В каждом объекте (предмете или явлении) заключены внутренние основания всех происходящих с ним изменений при воздействии с другими объектами (предметами, явлениями). **Сущность** любой системы, как отмечает С.М.Шалютин - это *относительно устойчивая минимальная совокупность её определенностей, обуславливающая её поведение, множество её возможных состояний*. Постигание сущности, раскрытие порядка сущностей и означает раскрытие этого внутреннего основания, выявление определенностей, т.е.

¹¹⁹ Философская энциклопедия: в 5т./гл. ред. Ф.В. Константинов. - М.: «Советская энциклопедия», 1964. – Т. 2- С.546.

¹²⁰ Яковлев, Е.В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения/ Е.В.Яковлев, Н.О. Яковлева. – М.: Гуманит. Центр ВЛАДОС, 2006.- С.68.

сущность представляет собой внутреннее содержание предмета или явления в единстве всех многообразных и противоречивых форм их бытия¹²¹.

В познании и мышлении категория сущности представляет переход от многообразия реальных форм предмета к внутреннему содержанию и существу, что является основным в формировании понятий. Таким образом, логика изучения сущности ДЭР обучающихся определяет задачу рассмотрения понятийно-терминологической системы ДЭР и выявление её определенностей. В науке накоплено большое количество трактовок различных понятий, не связанных между собой терминов, что обуславливает более жесткие требования к научной деятельности в сфере образования, а именно требует следования законам и правилам научной методологии и логики.

*Совокупность понятий и соответствующих им терминов науки как самостоятельный феномен и определенным образом организованное единство обозначают **понятийно-терминологической системой**.*

Определим содержание основного понятия рассматриваемой нами понятийно-терминологической системы «духовно-экологическое развитие обучающихся в средней школе». Определяя содержание ключевого понятия, мы отдаем себе отчет, что глубокое исследование любого понятия основывается на всестороннем его анализе, позволяющем видеть его в целостности, богатстве содержания, в динамике, во взаимосвязи с другими явлениями. Это та методологическая предпосылка, которая не позволяет рассматривать объект как нечто застывшее, одностороннее, не связанное с другими многочисленными явлениями.

Философский аспект анализа проблемы создает фундамент для обсуждения сущности духовно-экологического развития личности через его соотношение с такими базовыми категориями, как «человеческая целостность», «развитие» и «саморазвитие» («самодвижение»).

Проблема понимания человеческой целостности является предметом дискуссий в философской антропологии, эссенциализме и экзистенциализме, интегративной психологии. Теоретический анализ работ по этим направлениям (В.С. Мерлин, В.Н. Сагатовский, И.Н. Степанова и др.), позволил нам определить **человеческую целостность** как единство сущности (дух, душа, социальность, тело), существования (объективная, субъективная, трансцендентная реальность) и мироотношений (к себе, людям, природе, духовным сущностям), вписанное в развивающуюся гармонию мира как целого.

Проблема понимания **сущности развития также относится** к дискуссионным. Метафизики рассматривают **развитие** как процесс количественного накопления, как простое повторение, увеличение или уменьшение изучаемого явления. Последователи диалектического материализма при изучении этого вопроса рассматривают развитие как неотъемлемое свойство природы, общества и мышления, как движение от низшего к высшему, как рождение нового и отмирание или преобразование старого.

¹²¹ Степанова, И.Н. Духовность как качество личности и проблема её воспитания. С.43.

В Концепции духовно-нравственного воспитания и развития гражданина России **развитие** определяется как *процесс и результат перехода к новому, более совершенному качественному состоянию, от простого к сложному, от низшего к высшему, к некоей степени духовной, умственной зрелости, сознательности, культурности.*

По своим сущностным возможностям человек есть *саморазвивающаяся целостность*. Саморазвитие определяется С.А. Минюровой как *внутренне необходимое спонтанное, самопроизвольное изменение таких открытых и целостных систем как человек и общество, которое обуславливается их противоречиями, опосредствующими воздействием внешних факторов и условий*¹²². Этот тип самодвижения имеет причину в самом себе, связан с направленным, необратимым изменением и переходом систем на более высокую степень организации. **Самая глубокая сущность саморазвития человеческой целостности предстает как рефлексивное самотворчество** (В.Н. Сагатовский), или духовное развитие в понимании синтетических эзотерических концепций.

Принципиальным отличием современных концепций, основанных на постнеклассическом типе научной рациональности, является разработка идеи многовариантности возможных путей изменения человеком себя как открытой саморазвивающейся системы, утверждение ценностных оснований выбора вектора этих изменений, понимание сложности, неоднозначности, нелинейности процессов саморазвития. Поэтому путь саморазвития человеческой целостности через познание природы и постижения себя в природе, или духовно-экологический путь, возможен и, как мы считаем, необходим и уместен в школьном возрасте.

Психологический аспект проблемы духовно-экологического развития подразумевает изучение факторов, условий, механизмов, стратегий духовно-экологического развития человека в процессе познания природы и самопознания в природе. Термин духовно-экологическое развитие вписывается в ряд понятий, которые по разным параметрам характеризуют внутреннюю активность человека: «самосознание», «самопознание», «саморегуляция», «самоактуализация», «самоорганизация», «созерцание», «постижение», «любовь», «свободный выбор».

Педагогический аспект проблемы духовно-экологического развития предполагает моделирование таких условий и методик духовного воспитания на природном и естественнонаучном материале, которые основаны на ценности открытия растущим человеком своего «Я», направлены на актуализацию его способностей к познанию сущности природы и своей собственной на основе развития безусловной любви. Для этого важна реализация идеи психолого-педагогического сопровождения как способа включения взрослого в учеб-

¹²² Минюрова, С.А. Самопознание и саморазвитие: учеб. пособие/ С.А. Минюрова. – Екатеринбург: Урал.гос. пед.ун-т, 2010. – С.57.

но-воспитательный процесс с целью создания условий для духовно-экологического развития всех субъектов взаимодействия.

Таким образом, проблема духовно-экологического развития человека представляется в русле современного человекознания как многоаспектная, междисциплинарная.

Духовное развитие традиционно считается уделом зрелых по возрасту людей, нежели школьников. Однако если целенаправленно не формировать интерес и стремление к духовному развитию, то люди даже с предрасположенностью могут не встать на путь духовного совершенствования. У детей школьного возраста находятся в процессе доформирования психика, мыслительный аппарат. Но, несмотря на эти объективные условия, уже в стенах образовательных учреждений при готовности и желании педагогов можно начать подготовку (пропедевтику) к духовному развитию в его эволюционном смысле. Незаменимым помощником, третьим субъектом воспитания, средой и средством воспитания, объектом познания следует признать реальную природу.

Дети школьного возраста отличаются особой чувствительностью к природе (С. Холл, К.Д. Ушинский, В.А. Ясвин и др.). «Зовите меня варваром в педагогике, - писал К.Д. Ушинский, - но я вынес из впечатлений моей жизни глубокое убеждение, что прекрасный ландшафт имеет такое огромное воспитательное влияние на развитие молодой души, с которым трудно соперничать влиянию педагога»¹²³. Примерно также считали и другие известные педагоги - Б.Е. Райков и В.А. Сухомлинский.

Еще в 1917 году русский педагог М.А. Рыбникова установила, что у детей «пора пробуждения чувств природы, эстетического восприятия мира - это пора в 12-13 лет». Причем у многих девочек формируется эстетическое отношение к природе на год-два раньше мальчиков. Она считала, что нужно учить детей находить красоту не только в самой природе, но и в ее художественном изображении: «Пусть те стихи, которые разучиваются в классе, по возможности сливаются с тем, что творится в данный момент в природе»¹²⁴. Пользу ярких правдивых описаний природы, путешествий в обучении географии отмечал А. Гумбольдт.

Один из признанных специалистов в области теории биофилии и природоохранных человеческих ценностей американский ученый С. Келлерт писал: «Эти девять ценностей (среди них эстетическая – Т.Е.), считающиеся биологическими по происхождению, представляют собой основные структуры человеческого отношения и адаптации к природному миру, развивающиеся в ходе человеческой эволюции. Считается, что эти девять ценностей отражают спектр физических, эмоциональных и интеллектуальных выражений биофильной тенденции ассоциироваться с природой. Однако эти слабые биологические тенденции (например, любование красотой природы), требуют обучения и опыта для того, чтобы они стали стабильными и постоянно проявляющимися. В отличие от “крепко привязанных” инстинктов дыхания и питания, которые

¹²³ Ясвин, В. А. Психология отношения к природе/ В.А. Ясвин.–М.: Смысл, 2000. - С.68.

¹²⁴ Там же. С.68.

осуществляются почти автоматически, биофильные ценности должны культивироваться для достижения их полного выражения. Они зависят от повторяющегося проявления и социальной поддержки, перед тем как возникнуть в виде полных значения измерений человеческой эмоциональной и интеллектуальной жизни. Будучи изученными и поддержанными, они становятся ключевыми элементами человеческой личности и культуры. Обучение и опыт осуществляют фундаментальное формирующее влияние на содержание, направление и силу этих ценностей. Без этой поддержки эти ценности могут стать отмирающими и искаженными»¹²⁵.

Российский психолог В.А. Ясвин, проведя многочисленные исследования, делает очень важный вывод: «С одной стороны, школьники предрасположены именно к эстетическому типу деятельности, направленной на природные объекты, но, с другой стороны, у них не сформирована в достаточной степени технологическая и психологическая вооруженность соответствующими умениями, попросту говоря, они не приучены и не обучены эмоционально-эстетически взаимодействовать с природой»¹²⁶.

Таким образом, логический порядок воспитания, установившийся в школе и приравненный к социализации, старается разрушить генетический порядок духовного становления личности, обязательно включающий природу во всех её ипостасях. То небольшое расширение знаний, которое этим путем приобретается, никоим образом не является компенсацией за разрушение и опустошение, производимые в чувствованиях к природе, которые составляют самое лучшее в наилучшем возрасте души. Драгоценные заключительные стадии духовного роста игнорируются и выключаются.

Об особом значении природы в духовном развитии человека говорит уже то, что она находилась у истоков истории человечества как объект и структура мифологического мышления и, обретя самостоятельность после распада мифологии, прошла через всю историю человечества, потому что обладает способностью **безгранично расширять** поневоле узкий в пространстве и времени реальный жизненный опыт индивида, заставляя его переживать тот опыт, который он получает, живя в природной *реальности*.

Это свойство природы издавна используется адептами религиозных и духовных течений, людьми творческих профессий для медитаций, уединенных размышлений. Отвлечение от людской суеты, быта, рутины освобождает энергию для духовной, творческой деятельности, направляет человека внутрь себя (или в глубины мира). Таким образом, есть основание выделить как часть, как путь духовного развития человека духовно-экологическое направление.

Духовно-экологическое развитие – *это развитие человека в качестве духовного существа, подчиняющегося закономерностям духовно-нематериальных сфер (психосферы, ноосферы, пневматосферы) и требованиям духовно-экологического императива.*

¹²⁵ Панов, В. И. Введение в экологическую психологию: учеб. пособие / В. И. Панов.– М.:Изд-во МНЭПУ, 2001. –Ч. 1. –С.113.

¹²⁶ Ясвин, В. А. Психология отношения к природе. С.89.

Значимую роль в духовной жизни индивида природа начинает играть с раннего детского возраста благодаря общению с природой, творчеству на основе этого общения (рисункам, стихам, песням, поделкам), а главное – так называемым «ролевым играм». Далее природа сопровождает человека на протяжении всей жизни в той или иной форме творчества или в форме **восприятия природы**, доступном и необходимом всем нормально развитым людям, поскольку наряду с развившимся у человека абстрактным *логическим* мышлением у него сохраняется мышление мифологическое, *метафорическое*. Природа выполняет тем самым лишь ей доступную миссию – *силой переживания создаваемой ею трансфизической реальности приобщать людей к иным измерениям пространства и времени, а через них к новому пониманию содержания культуры человечества и осознанию необходимости изменений в ней*. Поэтому образовательный процесс в школе должен включать *расширение сознания, развитие эстетического, сакрального чувства*, а во многих случаях и обучение *мастерству воплощения* рождающихся в нашем сознании образов природной реальности.

Физический труд или художественная деятельность на природе способствуют появлению и переживанию чувства единства, сопричастности к глубинной сущности мира.

Этические, духовные беседы на лоне природы более эффективны, чем в душных замкнутых аудиториях.

Наблюдение и созерцание природы позволяет глубже проникать в её суть, расширяет сознание, способствует появлению интереса к изучению естественных наук.

Можно утверждать, что природа позволяет включать детей во весь комплекс деятельностей: преобразовательную, познавательную, общение, ценностно-ориентационную, художественное творчество, - определяющих, по М.С.Кагану, целостность и гармоничность развития психики человека, а также использовать для этого все виды образовательной деятельности, типичных для школьного уклада: учебную, внеучебную, внешкольную.

*Педагогически организованная система деятельностей детей в природе на основе доступных методов познания природы и духовных практик с целью мотивации школьников к духовному развитию, а также изучению наук о природе определяется нами **духовно-экологическим воспитанием**.*

Духовно-экологическое развитие обучающихся в средней школе – иницируемое в процессе духовно-экологического воспитания расширение сознания и самосознания обучающихся.

Духовно-экологическое воспитание обучающихся осуществляется в рамках целостного процесса воспитания и социализации одновременно с формированием экологической культуры и может быть представлено в виде модели (табл.15).

Таблица 15

*Авторская модель духовно-экологического воспитания (ДЭВ) и
развития человека*

Уровень	Сущность человека	Сущность ДЭВ	Формируемые потребности/ развиваемые способности
Потребностно –деятельностное становление личности: формирование экологической личности, носителя и субъекта экологической культуры, подчиняющегося закономерностям развития биосферы, антропосферы, культуросферы и требованиям экологического императива			
1	Жизнедеятельность по удовлетворению и воспроизводству потребностей, обусловленных телесностью человека	Развитие генетической способности к научению, формирование человека как носителя физиологических потребностей и субъекта деятельности по их удовлетворению	Потребности физического существования, в здоровом образе жизни
2	Жизнедеятельность по удовлетворению и воспроизводству потребностей в преобразовательной деятельности (труде): 1) материальном производстве 2) духовно-идеальном	Формирование человека в качестве носителя и субъекта преобразовательной деятельности 1) экологической деятельности: опытничество, охрана природы, сельхозтруд, трудовое воспитание с использованием знаний естественных наук (ЕН), природного материала; 2) духовно-идеального производства (модели, проекты, знание в сфере ЕН, экодеятельности)	1) способности в создании экологически сообразных орудий, предметов, технологий труда (осуществления опытов, сельхозтруда, охраны природы) 2) способности в создании нового, культурного объекта из природного материала или на его основе

3	Жизнедеятельность по удовлетворению и воспроизводству потребностей, разворачивающаяся в системе социоприродных связей, общественных отношений.	Процесс формирования человека в качестве носителя и субъекта отношений с природой и межличностного общения по проблемам ЕН, экологического характера	Потребности: в общении с природой, изучении ЕН, принадлежности к определённой группе (движению, партии, сообществу), занимающейся ЕН, экологическими проблемами
4	Сознательная, целенаправленная деятельность в форме познания, ценностного и целеполагания	Формирование человека – носителя экосознания, субъекта познания природы, целе- и ценностного полагания в отношениях с природой и организации природосообразной деятельности	Осознание себя частью природы, потребность в познании природы в её целостности, способности целе- и ценностного полагания в отношении природы и организации природосообразной деятельности
5	Свободная и творческая жизнедеятельность, в т.ч. художественное освоение мира	Формирование человека – носителя и субъекта свободы и творчества в эко-социальном понимании	Потребности в самоактуализации в ЕН, природосообразной деятельности, в свободном выборе целей, ценностей, поступков относительно Природы, своей роли в ней; способности к эстетическому восприятию природы, воображение, фантазия творческие способности
Духовно-экологическое развитие человека: развитие человека в качестве духовного существа, подчиняющегося закономерностям духовно-нематериальных сфер (психосферы, ноосферы, пневматосферы) и требованиям духовно-экологического императива			

6 (переходный)	Внутренняя духовно-нравственная деятельность по законам совести	Формирование человека как субъекта своего внутреннего и трансцендентного (духовно-нематериального мира)	Способность поступать согласно своей совести, различать добро-зло в отношениях в системе «человек – природа – общество», к рефлексии своей связи с природой
7	Любовь	Развитие человека как субъекта продуктивной Любви к Природе	Способность глубинного общения с Природой, жизнелюбие, стремление к служению на благо Природе
8	Познание (созерцание)	Развитие человека как субъекта постижения	Способность понимать истинную суть Природы, свою сущность, других людей
9	Свободное волеизъявление (свобода духа)	Развитие человека как субъекта свободной воли (в духовном понимании), согласующейся с целями и смыслом эволюции Природы	Пребывание в гармонии с миром, способность к созданию, реализации жизнеутверждающих стратегий

Все компоненты приведенной выше схемы вступают в отношение «закольцованности», т. е. одновременно выступают и как *цели* и как *средства* по отношению друг к другу под эгидой «**высшей цели**» — **развивающейся гармонии человека и мира**. Только на таком пути можно умерить и примирить разнонаправленные требования духовного, душевного, социального и природного в человеке и мире.

Исходя из общей модели духовно-экологического воспитания и развития человека, сформулируем задачи духовно-экологического воспитания обучающихся в средней школе (табл. 16). Духовно-экологическое воспитание непротиворечиво содействует решению задач в сфере личностного развития обучающихся, обозначенных в Концепции духовно-нравственного воспитания и развития гражданина России.

Организация духовно-экологического воспитания в школе открывает широкие возможности в формировании духовно-нравственных ориентаций.

Изучение универсальных законов Природы (единства, красоты, гармонии, ритма, любви), общечеловеческих ценностей (мир, ненасилие, любовь, истина, праведный образ жизни), наблюдение их проявлений и последствий нарушения в природных и социальных сообществах могут дать прекрасный материал для формирования умения различать «добро-зло».

Организация духовно-экологического воспитания учащихся школы осуществляется по следующим направлениям:

1. Воспитание ценностного сознания.

Ценности: *нравственный выбор; смысл жизни; справедливость; милосердие; честь; достоинство; любовь; почитание родителей, природы; забота о старших и младших, братьях меньших; свобода совести.*

Представления о нравственности, духовности. Опыт нравственного выбора в установлении мироотношений.

2. Воспитание любви.

Ценности: *любовь к себе, близким, людям, к России, к своему народу, к своей малой родине, природе; служение людям, природе, Отечеству; долг перед старшими поколениями, семьей, Отечеством, природой; межэтнический, межрелигиозный, социоприродный мир; ответственность; доверие к людям; трудолюбие; жизнь; родная земля; планета Земля.*

Представление о любви, объектах любви, способах её развития и проявления. Опыт проявления любви.

3. Обучение созерцанию.

Ценности: *познание; самопознание; постижение; истина; единство; красота; гармония; духовный мир человека; эстетическое развитие; художественное творчество.*

Представление о духовных способах познания.

Опыт созерцания природы как объекта любви.

4. Развитие свободной воли.

Ценности: *свобода; дисциплина; самоконтроль; творчество; эволюция; созидание; целеустремленность; настойчивость в достижении целей.*

Представление о свободной воле, свободе духа и способах развития воли. Опыт осуществления духовных практик (служение, рефлексии, контроля чувств).

В соответствии с указанными основными направлениями и их ценностными основаниями задачи, виды и формы деятельности конкретизируются для работы на разных ступенях общеобразовательной школы. Образовательное учреждение может отдавать приоритет тому или иному направлению духовно-экологического воспитания, выделяя его для себя как ведущее. Все направления духовно-экологического воспитания личности важны, дополняют друг друга, а также обеспечивают социализацию на основе широкого использования отечественных духовных, нравственных и культурных традиций.

Таблица 16

Задачи духовно-экологического воспитания и развития обучающихся

Формирование ценностного сознания	Воспитание любви	Обучение созерцанию	Развитие свободной воли
<p>Стремление к справедливости</p> <p>укрепление нравственности, основанной на свободе, воле и духовных отечественных традициях, внутренней установке личности поступать согласно своей совести;</p> <p>развитие совести как нравственного самосознания личности, способности формулировать собственные нравственные обязательства, осуществлять нравственный самоконтроль, требовать от себя выполнения моральных норм, давать нравственную самооценку своим и чужим поступкам;</p> <p>принятие личностью общечеловеческих ценностей;</p> <p>способность к самостоятельным поступкам и действиям, совершаемым на основе морального выбора, принятию ответственности за их результаты;</p> <p>осознание ценности других людей, ценности человеческой жизни, нетерпимость к действиям и влияниям, представляющим угрозу жизни, физическому, нравственному здоровью, духовной безопасности личности, умение им противодействовать</p>	<p>Стремление к служению</p> <p>трудолюбие, бережливость, жизненный оптимизм, способность к преодолению трудностей;</p> <p>развитие интереса к природе, природным явлениям и формам жизни, понимание активной роли человека в природе;</p> <p>ценностное отношение к природе и всем формам жизни;</p> <p>формирование представлений о красоте человека, природы;</p> <p>любовь к любому проявлению жизни как таковому, как к живому существу (жизнелюбие);</p> <p>расширенное понимание «ближнем»; проявление заботы о себе и «ближнем»; опыт природоохранительной и волонтерской деятельности</p>	<p>Стремление к истине</p> <p>формирование представлений об универсальных законах природы;</p> <p>формирование убеждений о необходимости познания внутреннего мира человека, природы;</p> <p>развитие умений и опыта самопознания; рефлексивных умений;</p> <p>развитие умения созерцания красоты, человека, природы, труда и творчества</p>	<p>Стремление к освобождению</p> <p>свободолюбие как способность к сознательному личностному самоопределению и развитию в соотнесении с моральной ответственностью личности перед семьей, обществом, Россией, будущими поколениями;</p> <p>готовность и способность к духовному развитию, самооценке, пониманию смысла своей жизни, индивидуальной ответственности;</p> <p>готовность и способность к реализации творческого потенциала в духовной и предметно-продуктивной деятельности, мобильности на основе духовно-экологического императива</p>

2.3. Гуманистическая духовность как идеал духовно-экологического воспитания личности

Критерием прогресса традиционно считается достигнутый уровень организации и направление процесса движения. В нашем случае критерием духовно-экологического развития личности определим гуманистический тип духовности личности.

Содержание и механизмы формирования гуманистической духовности потребовали философско-педагогического осмысления.

Духовно-экологическое воспитание обучающихся направлено на формирование духовного мира личности как основы её духовной сущности, в границах которого индивидом осуществляется оценка явлений действительности, разрабатываются цели и средства деятельности, происходит выбор ценностей, мотивов и поступков, создаются жизненные планы и определяется жизненная позиция и стратегия жизни, т.е. воспитание духовности.

Как в западной, так и в отечественной науке и философии все чаще звучат требования повернуться лицом к реальным проблемам человека (А.А. Пузырей), изучать самого человека, а не лабораторное представление о человеке (М.К. Мамардашвили), работать с уникальными духовными феноменами (Т.А.Флоренская), напомнить человеку, что «у него есть Дух, что он Духовное существо» (В. Франкл).

На Западе попытки поиска новых методологических оснований, состоящих в оппозиции традиционному естественнонаучному подходу, нашли свое выражение в работах представителей гуманистической (Гордон Олпорт, Генри Мюррей, Джордж Келли, Абрахам Маслоу, Карл Роджерс), экзистенциальной психологии (Людвиг Бинсвангер, Медард Босс, Ролло Мэй, Ирвин Ялом, Томас Грининг, Виктор Франкл, Джеймс Бьюджентал), а также трансперсональной психологии (Кен Уилбер, Мишель Мерфи, Чарльз Тарт, Джон Лии, Торенс Макенна).

В нашей стране данное движение проявилось в органической психологии (В.П. Зинченко), иконической психологии (О.И. Генисаретский), в попытках возрождения христианской психологии (Т.А. Флоренская, Б.В. Ничипоров), а также гуманитарной парадигмы в психологии (Б.С. Братусь, Ф.Е. Василюк, Л.И. Воробьева, В.М. Розин, А.А Пузырей). Активно возрождаются и экзистенциально-ориентированные подходы (Д.А. Леонтьев, В.В. Знаков, Л.Я.Дорфман, О.В. Никифоров).

Под духовностью в указанных психологических направлениях, понимается, прежде всего, *ориентация человека в своем существовании на идеалы абсолютного бытия, проявляющаяся в его конкретном существовании как свобода от витальной и социальной детерминации и ответственность за свои поступки в свете абсолютного бытия.*

Именно благодаря духовности всегда существует возможность «расширения жизненного мира» (Д.А. Леонтьев), преодоления человеком самого себя. При чем речь идет не о каких-то абстрактных вещах, а о предельно конкрет-

ных, проявляющихся в реальных поступках, прежде всего в ситуациях выбора и принятия решения. Только в этом смысле мы можем говорить о бытии человека как о бытии духовном.

Духовность придает смысл жизни отдельному человеку, в ней человек ищет и находит ответы на вопросы: зачем он живет, что есть добро и зло, истина и заблуждение, красивое и безобразное и т.д. (Б.А. Братусь). Духовное как таковое начинается там, где возникает возможность свободного выбора человека. В конкретной жизненной ситуации духовность всегда проявляется не благодаря чему бы то ни было, а вопреки. И.А.Ильин отмечал, что ни тело, ни душа человека не свободны, они связаны законами причинно-следственных связей органической и социальной природы. Можно не знать или забыть об их действии, но освободится от них невозможно. И только духу человека доступна свобода. Он имеет дар трансцендировать себя из любой жизненной ситуации, подняться над любым жизненным содержанием, противопоставить себе, оценить или отвергнуть.

Проблема заключается в том, чтобы найти адекватные подходы к исследованию самотрансценденции человека. Только с помощью такого рода экзистенциальной концепции можно будет понять процессы, целенаправленной перестройки личностью своих отношений с миром, своих смыслов. Таким образом, в попытке очертить круг духовной проблематики мы неизбежно сталкиваемся с проблематикой экзистенциальной, или даже шире - онтологической. Именно опираясь на понятие способа бытия человека в мире, мы можем говорить о таком качестве человека, как Духовность.

Такое понимание духовности характерно и для экзистенциализма, утверждающего, что в человеке изначально заложен ряд способностей, которые ему необходимо реализовать в течение своей жизни, чтобы сохранить и выразить себя как носителя человеческой сущности. Данная трактовка духовности не противоречит и положениям религиозно-православной педагогики, где духовность рассматривается как проявление в человеке образа и подобия Божия (образ - данность, то, что заложено в человеке изначально, подобие - заданность, динамическая характеристика его духовного становления).

В восточных учениях под духовностью понимается не высокое интеллектуальное развитие, не идеализм, не нравственность, не моральная чистота, не воздержание, не религиозность, не возвышенный эмоциональный порыв, не все эти добродетели вместе взятые, а *«пробуждение к восприятию внутренней реальности нашего существа, к духу, к душе, отличной от разума, жизни и тела, это устремленность к знанию, ощущению, контакту и соединению с великой запредельной Реальностью, пронизывающей Вселенную и человека, а следующая за этим трансформация, направленная на преобразование всего человеческого существа, — это рождение на новом уровне бытия и становления, обретение нового “я” и новой природы»*¹²⁷.

¹²⁷ Шри Ауробиндо. Собрание сочинений: в 14т./Шри Ауробиндо. – М.: Адити, 2005. - Т.1. Жизнь божественная. – С.136.

В понимании гуманистической духовности мы опираемся на ценностную концепцию духовности-бездуховности, разработанную И.Н. Степановой и С.М. Шалютиным (рис. 3). В данной концепции различаются духовность, бездуховность и извращенная духовность, которые в совокупности позволяют фиксировать тип соотношения между прагматическими и духовными ценностями и ранжирование самих духовных ценностей во внутреннем мире, деятельности и поведении индивида¹²⁸.



Гуманистическая духовность

– качество личности, выражающее приоритет высших духовных ценностей в согласии с позициями гуманизма

Рис. 3. Основные понятия концепции духовности-бездуховности

Духовность – качество личности, выражающее приоритет или по меньшей мере высокий ранг духовных ценностей в системе ценностей индивида.

Бездуховность – качество личности, выражающееся в неприятии (с различной степенью осознанности) примата духовных ценностей, что может проявляться либо в прямом приоритете недуховных (прагматических и/или витальных) ценностей, либо в том, что личность никак не самоопределилась по отношению к ценностям, направляющим жизнь.

Извращенная духовность(псевдодуховность) – качество личности, выражающее абсолютизацию тех или иных духовных ценностей при пренебрежении другими или абсолютизации. Духовных ценностей при игнорировании ценностей недуховных или пренебрежение ими¹²⁹.

Нормально сформировавшаяся гуманистическая духовность характеризуется:

во-первых, *оптимальным сочетанием духовности и практичности*: оптимальность заключается в приоритете духовных ценностей при выборе решений и признании высокой значимости прагматических и витальных ценностей. Такой подход означает, что формирование духовности не должно рассматриваться как самодовлеющая задача, а как задача, решаемая в сопряжении с формированием практичности;

во-вторых, *гармоническим сочетанием нравственного, эстетического и познавательного начал*: гармоничность здесь означает, что ни одно из этих начал не абсолютизируется (рис.4)¹³⁰.

¹²⁸ Степанова, И.Н. Духовность как качество личности и проблема её воспитания.- С.77.

¹²⁹ Там же. С. 77-78.

¹³⁰ Степанова, И.Н. Духовность как качество личности и проблема её воспитания.- С. 85, 93.

Нравственный	Познавательный	Эстетический
Добро	Истина	Красота

Рис.4. Соотношение высших ценностей и начал человечности

В содержании гуманистической духовности человека-индивида выделим три блока: познавательный, ценностный и квалитарный, или нецессито-капацитарный (от латинских слов *qualitas* - качество, *necessitas* – необходимость и *sapacitas* – способность)¹³¹.

К **познавательному** (первому) блоку относится прежде всего такой компонент, как информационно-интеллектуальный в виде взаимосвязанных теоретических знаний о предметах, свойствах, отношениях, законах их существования и развития. Знания составляют осознаваемую часть психики. Другой компонент познавательного блока – подсознательная и бессознательная часть психики, являющаяся сферой духовных переживаний и творческих интуиций.

Ценностный блок включает ценности и ценностные ориентации, детерминирующие ценностное отношение индивида к миру, его поступки и их мотивы.

В квалитарный блок включаются духовные потребности и духовные способности индивида, среди которых особо значимую роль играют духовная свобода, духовная любовь и духовная идентичность.

В содержание **познавательного блока** входит *духовно-экологическое знание*, получаемое в процессе духовно-экологического воспитания, и *реальное знание*, которое складывается на основе рефлексии опыта эстетических, сакральных переживаний, созерцания природы, своего внутреннего мира.

Ценностные образования могут подвергаться индивидом рационализации, а могут существовать в иррациональной форме. Среди конкретных видов ценностных образований особо значимую роль с точки зрения нашего исследования играют *нравственность*, *совесть*, которые существуют как бессознательные, так и осознаваемые, а также смысл жизни и идеал как осознаваемые феномены.

Основными составляющими христианского понимания нравственности являются: суждение о добре и зле; умение их различать; закон совести, чувство долга и ответственности.

Нравственность — это личностная характеристика, объединяющая такие качества и свойства, как доброта, порядочность, честность, правдивость, справедливость, трудолюбие, дисциплинированность, коллективизм, регулирующие индивидуальное поведение человека.

Поведение человека оценивается по степени соответствия определенным правилам. Правило, имеющее общий характер, т.е. распространяющееся на множество одинаковых поступков, носит название нравственной нормы. Нор-

¹³¹ Степанова, И.Н. Духовность как качество личности и проблема её воспитания.- С. 62-63.

ма — это правило, требование, определяющее, как человек должен поступить в той или иной конкретной ситуации. Нормы определяют порядок взаимоотношений с обществом, коллективом, другими людьми, природой.

Ряд норм выступают как императивы (требования). В нашем исследовании мы выделили нравственный императив И. Канта; экологический императив Н.Н. Моисеева; духовно-экологический, который мы сформулировали на основе тезиса из Агни-Йоги.

Нормы объединяются в группы в зависимости от тех областей отношений, в которых они действуют. Для каждой такой области есть свое исходное начало, которому подчинены нормы — нравственные принципы. Понятия морали, имеющие всеобщий характер, т.е. охватывающие не отдельные отношения, а все области отношений, побуждая человека везде и всюду руководствоваться ими, называются нравственными категориями. В их числе такие категории, как добро и справедливость, долг и ответственность, достоинство и счастье и др.

Воспринимая требования морали как правила жизни, которые делают человека лучше, благороднее, общество вырабатывает нравственный идеал, т.е. образец нравственного поведения, к которому стремятся взрослые и дети, считая его разумным, полезным, красивым.

Усвоенные и принятые личностью нравственные нормы, императивы, принципы, категории, идеалы в то же время выражают ее определенные отношения к другим людям, к себе, к своему труду, к природе.

В.А. Слостенин и И.Ф. Исаев выделяют комплекс отношений обучающихся:

Группа отношений к другим людям предполагает воспитание гуманности, взаимного уважения между людьми, товарищеской взаимопомощи и требовательности, коллективизма, воспитание заботы о старших и младших в семье, уважительное отношение к представителям противоположного пола.

Отношение к себе складывается из осознания собственного достоинства, чувства общественного долга, дисциплинированности, честности и правдивости, простоты и скромности, нетерпимости к несправедливости, стяжательству.

Отношение к своему труду проявляется в добросовестном, ответственном исполнении своих трудовых, учебных обязанностей, развитии творческих начал в трудовой деятельности, признании важности своего труда и результатов труда других людей.

Отношение к природе состоит в бережном отношении к ней, в нетерпимом отношении к нарушениям экологических норм и требований¹³².

Формирование основ нравственной культуры школьников осуществляется в системе нравственного воспитания в условиях школы, семьи, общества.

¹³² Педагогика/В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – М., 2002.- С.237.

Из осознанных поступков складываются непротиворечивые линии поведения человека, создавая целую поведенческую систему. Осознание приходит в процессе нравственной рефлексии.

Совесть, являясь феноменом нравственной рефлексии, характеризующей внутренний закон человеческой духовности, который побуждает индивида к должному нравственному поведению, вместе с тем выступает и как духовно бессознательный феномен: «То, что называется совестью, по сути дела, погружено в глубины бессознательного, коренится в подсознательной основе. Ведь большие и подлинно экзистенциальные решения в жизни человека всегда неререфлексируемы и тем самым неосознанны; истоки совести восходят к бессознательному»¹³³. Совесть есть интуитивное предвосхищение морально должного, возможность моральности индивида, его внутренний личный закон, который обеспечивает согласование духовного мира индивида с законами и нормами морали, существующими в обществе.

Голос совести в индивиде выражается в совестном акте, который делает для него выполнение долга внутренне необходимым и необременительным занятием. Попытки индивида не считаться с голосом совести, заглушение его приводит к угрызениям совести, раскаянию, чувству вины: «Совесть есть живая и цельная воля к совершенному; поэтому там, где отмирает эта воля, ответственность становится безразличной для человека и начинает уходить из жизни; все начинает делаться недобросовестно»¹³⁴. Поэтому совесть выступает как глубинная причина личной ответственности и процесса духовного освобождения человека от морального зла. Духовность индивида выражается в этой связи в его способности к совершению совестных актов, бездуховность – в извращении голоса совести, его ложном толковании путем рассудочных суждений или вытеснении совести из системы ценностей.

Совестный акт, по мнению, И.А. Ильина, если он пережит индивидом глубоко и полно, ведет его к нравственному возрождению.

В. А. Ясвин выделяет «экологическую совесть», которая заставляет человека самостоятельно формулировать для себя нравственные обязательства по отношению к объектам природы, требовать от себя их выполнения и производить самооценку совершаемых поступков. Такая совесть может проявляться как в форме рационального осознания нравственного значения совершаемых действий («когнитивная совесть»), так и в форме эмоциональных переживаний типа «угрызений совести» («эмоциональная совесть»). В результате рефлексии человек, например, может сделать вывод о том, что для успешного взаимодействия с природными объектами ему недостаточно знаний, что стимулирует его познавательную активность в соответствующей области¹³⁵.

В концепции В.Франкла совесть выполняет роль органа, направляющего человека в процессах поисках смысла. Поэтому он определяет саму совесть как способность обнаружить тот единственный и уникальный смысл, который

¹³³ Франкл, В. Человек в поисках смысла/В. Франкл. - М, 1990. - С.97.

¹³⁴ Ильин, И.А. Путь к очевидности/И.А. Ильин. - М., 1993. - С.181.

¹³⁵ Ясвин, В.А. Психология отношения к природе/ В.А. Ясвин.–М.: Смысл, 2000. – С.179.

кроется в любой ситуации. Он прозорливо выдвигает мысль, что «воспитание должно быть направлено на то, чтобы не только передавать знания, но и оттачивать совесть так, чтобы человеку хватило чуткости расслышать требование, содержащееся в каждой отдельной ситуации»¹³⁶.

Смысл жизни в философии понимается неоднозначно. Одни концентрируют внимание на том, что смысл жизни заключается в стремлении к реализации целей и «является осью убеждений личности, стимулятором её воли, направленной на скорейшую реализацию поставленных целей»¹³⁷. Другие рассматривают «смысл жизни» как характеристику жизни человека «со стороны её самодостаточности, самодетерминации, основания, как аспект, в котором человек выступает творцом самого себя и своего бытия, своей собственной истории»¹³⁸. «Смысл жизни» раскрывает те основания жизнедеятельности человека, которые делают его собственно человеком: труд, социальность, духовное общение, целеполагание, творчество, свобода.

При втором подходе выделяются сущностные основания смысла жизни: его понимание вытекает из понимания сущности человека. Если сущность человека считается духовной, то и смысл жизни усматривается в приоритетности духовных ценностей и в поиске способов их обретения. Если сущность считается природной или социальной, то смысл жизни выражается в выдвижении витальных или прагматических ценностей в качестве приоритетных, в направленности человека на их обретение.

«Смысл жизни» раскрывает для индивида субъективное значение того, что представляет действительность сущности человека. Ипостаси смысла жизни выступают как система ценностей, присущая обществу и отдельному индивиду. Сам их «набор» для каждого индивида является уникальным: у каждого имеется «свой» смысл жизни, выражающий его специфическую сущность. «Смысл жизни» указывает на сверхзадачи индивида по совершенствованию себя и общества. Поскольку же общество и индивид развиваются, то их жизнь представляет бесконечный процесс выдвижения и смены смыслов жизни: цели человека превращаются в моменты пути движения к ним. Смысл жизни индивида нельзя скопировать, механически перенести его из общества в свой духовный мир, но можно выработать, выстрадать, обрести путем выбора и личной ответственности.

В известной мере смысл жизни человека-индивида детерминирован многими факторами его социальной и культурной жизни, но он обладает определенной относительной самостоятельностью, ибо является результатом личного выбора индивида. Смысл жизни и сам выступает в качестве мотивационного фактора духовного развития индивида.

Наличие в индивиде тела, души и духа позволяет выделять два типа смысла жизни: плотский (жизнь ради потребностей тела и души) и духовный

¹³⁶ Франкл, В. Человек в поисках смысла.- С.39.

¹³⁷ Коган, Л.Н. Цель и смысл жизни человека.- М., 1984. - С.242.

¹³⁸ Человек и мир человека (Категории «человек» и «мир» в системе научного мировоззрения). - Киев, 1977. - С.269.

(смысл жизни – в духовном самосовершенствовании, в духовной свободе и творчестве)¹³⁹.

«Смысл жизни» связан с таким интегративным образованием духовного мира индивида, как *«идеал» личности*, представляющий собой образец, образ совершенного человека. Наиболее глубоко проблема идеала была разработана в немецкой классической философии, в частности в этике И. Канта, который считал, что идеал можно выразить в форме всеобщего нравственного закона, требующего от индивида сознательного добровольного служения другим. В антропологическом аспекте кантовский идеал представляет гуманистическое понимание человека как самоцели и высшей ценности.

Идеал связан не с историческим временем, а с вечностью, поэтому идеалы Истины, Добра и Красоты остаются вечными моральными ценностями. Все идеальные личности (они все относятся к любовно-творческому типу), описанные в Священных писаниях (Иисус Христос, Будда, Магомет) или известные в исторической действительности (М. Ганди, А. Швейцер, мать Тереза), обладали этическими качествами, которые относятся к числу общечеловеческих ценностей.

Нравственность, совесть, смысл жизни, идеал – все эти образования ценностной сферы индивида интегрируются в *мировоззрение, представляющее синтез знания, самосознания, ценностного полагания и системы ценностных ориентаций*. **Гуманистическое мировоззрение** - это обобщенная система взглядов, убеждений, идеалов, в которой человек выражает свое отношение к окружающей его природной и социальной среде, строится вокруг одного центра — человека. При этом его отношение содержит не только оценку мира как объективной реальности, но и оценку своего места в окружающей действительности, связей с другими людьми. Следовательно, в гуманистическом мировоззрении как раз и находят свое выражение многообразные отношения к человеку, к обществу, к духовным ценностям, к деятельности, составляющие содержание **гуманистических мироотношений личности**.

Благодаря гуманистическому мировоззрению отдельный индивид мыслит и понимает мир и себя в нем как родовой человек, вооруженный такими универсальными способами отношения к миру, как язык, нормы культуры, система смысложизненных ориентиров.

В основе гуманистического мировоззрения лежат ценности, которые в отличие от уникальных смыслов жизни индивидов являются универсальными, характеризующими не индивидуальные ситуации или неповторимые качества индивидов, а родовую сущность человека.

Второй теоретически значимый вопрос касается взаимосвязи потребностей и ценностей. Специфика духовных потребностей заключается в не вещиственности их объекта и смысложизненной ориентации на высшие ценности Истины, Добра, Красоты.

¹³⁹ Пивоваров, Д.В. Дух, душа и смысл жизни человека: (Философия религии) /Д.В. Пивоваров. - Екатеринбург, 1993. - С.50.

С духовными потребностями связаны **духовные способности** индивида, среди которых мы выделили *духовную свободу, духовную любовь и духовное познание*. Духовная свобода проявляется, во-первых, как способность внутренне освобождать себя от всякого давления, принуждения, сопротивляться им с помощью воли. Она означает как свободу от внешних обстоятельств, так и свободу от влечений своей телесности и своих страстей. Во-вторых, духовная свобода имеет границы морального характера: там, где происходит злоупотребление ею, где она абсолютизируется, происходит её превращение в бездуховность и псевдодуховность. Поскольку от рождения индивид не обладает духовной свободой, то у него должны быть воспитаны потребности и способности к ней. Внешняя свобода представляет условие внутренней духовной свободы индивида, а его духовность – её причину. В –третьих, духовная свобода имеет своей важнейшей составляющей свободу выбора, что превращает индивида в активного субъекта, созидающего свой духовный мир и преобразующего в соответствии со своими ценностями и идеалами социальный мир.

Содержание духовной любви раскрывается через такие её свойства, как *сосредоточенность внимания и интереса на любимом объекте, обретение индивидом духовного богатства в форме чувства доброты и толерантности по отношению к окружающим, ценностное отождествление индивида с любимым предметом, полное самоотречение по отношению к последнему, щедрое и беззаветное служение ему, ибо это предмет представляется совершенным (Бог, человек, идея)*. Ранжирование видов духовной любви адекватно ранжированию духовных ценностей.

Э. Фромм подчеркивал, что духовная любовь может выражаться и в форме *созерцания*, и в форме логических доказательств. Так, по его мнению, в религиозных системах Запада, особенно католицизма, любовь к Богу представляет собой мысленный опыт, с чем связаны бесчисленные споры о догматах. В восточных религиях любовь к Богу – «это напряженное переживание единства, нераздельно соединенное с выражением этой любви в каждом жизненном действии». Философ сформулировал и идею эволюции духовной любви, выделив в ней несколько этапов независимо от объекта (родители или Бог). Первоначально объект любви выступает для индивида как опекающая и направляющая сила, а его духовное чувство как бессознательная беспомощная привязанность к объекту любви. На зрелой стадии индивид становится духовно единым с объектом любви, последний выступает для него как высшее выражение тех духовных принципов, которые он сам рационально формулирует. И, наконец, на последней стадии он относится к объекту любви поэтически, символически¹⁴⁰.

Со способностью к духовной любви связана способность к духовному познанию (миросозерцанию). Страстное желание узнать самих себя и узнать наших ближних, включая природные создания, выражено в дельфийском при-

¹⁴⁰Фромм, Э. Искусство любви/Э. Фромм. - Минск: [б.и.], 1990.

зыве «Познай себя». Единственный путь полного знания, это акт любви: этот акт выходит за пределы мысли, выходит за пределы слова.

Теологическая, эстетическая, философская литература и труды по психологии А. Маслоу дают представление о духовном способе Познания:

- бытие-познание в понимании А. Маслоу, которое имеет место во время любовных, эстетических, религиозных переживаний¹⁴¹; это бескорыстное, объективное познание мира таким, каков он есть в своем Бытии, вне его способности удовлетворять потребности или разочаровывать, вне его ценности для наблюдающего или воздействия на наблюдающего;

- «интуитивном схватывании целостности Мира», «объективном неантропоцентричном понимании» (Билл Дивол, Джорж Сешенс), «чуткости к Вселенским ритмам» (В. Е. Ермолаева) в глубинной экологии, которые понимаются как не объективность, а охват, как бы сверху, с позиции «внезахождения». Реальность для глубинной экологии открывается не в деятельностном отношении к миру, не в дуальном противостоянии «Я» и «не Я», а в личном, непосредственном переживании единства Мира¹⁴²;

- глубинном общении (В.Н. Сагатовский), где имеет место созерцание в самом глубоком смысле этого слова. Оно основано на тождестве переживаний непредикативного бытия Я (Я ЕСТЬ) и Мы (МЫ ЕСТЬ) и существует как безусловное (не на основе тождества конкретных повторяющихся объективных свойств или индивидуальных субъективных состояний) принятие Мы и своей к нему сопричастности.

Переживая святость духовных основ целого, человек ощущает свое тождество с ними: атман (душа) есть брахман (дух). Человек, который имеет собственную осмысленность, не одинок в этом мире и получает возможность почувствовать смысл своего бытия в единой связке с бытием мира. Благоговение перед духом — благодать от духа; такова связка, образующая основу подлинного созерцательного отношения к миру.

2.4. Результаты и эффекты духовно-экологического воспитания в школе

Каждое из основных направлений духовно-экологического воспитания школьников должно обеспечивать принятие ими соответствующих ценностей, формирование знаний, представлений, опыта эмоционально-ценностного постижения действительности и общественного действия в контексте становления духовной идентичности (самосознания) личности.

¹⁴¹ Маслоу, А. Психология бытия/А. Маслоу. - М., К.: [б.и.], 1997.

¹⁴² Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности/сост. Л.И. Василенко, В.Е. Ермолаева – М.: Прогресс, 1990, Глубинная экология: <http://tainimirozdania.ucoz.ru/pub/>

При организации любого вида деятельности школьников в целях их воспитания и развития необходимо понимать различие между воспитательными результатами и эффектами.

Воспитательный результат – это те духовно-нравственные приобретения, которые получил школьник вследствие участия в той или иной деятельности. Например, пройдя туристический маршрут, школьник не только переместился в пространстве из одной географической точки в другую, преодолел сложности пути (фактический результат), но и приобрел некое знание о себе и окружающих, пережил и прочувствовал природу как ценность, приобрел опыт самостоятельного действия или действия в команде (воспитательный результат).

Эффект – это последствие результата, то, к чему привело достижение результата. Например, приобретенное знание, пережитые чувства и отношения, совершённые действия развили юного человека как личность, способствовали формированию его социальной, экологической компетентности, духовной идентичности.

В Примерной программе воспитания и социализации в начальной школе отмечается, что «в сфере школьного воспитания имеет место серьезная путаница понятий “результат” и “эффект”. Привычны утверждения, что результатом воспитательной деятельности педагога является развитие личности школьника, формирование его социальной компетентности и т.д. При этом упускается из виду (вольно или невольно), что развитие личности ребенка зависит от его собственных усилий по самотворчеству, от воспитательных “вкладов” в него семьи, друзей, ближайшего окружения, других факторов»¹⁴³. **То есть духовно-экологическое развитие личности ребенка** – это эффект, который стал возможен благодаря тому, что ряд субъектов духовно-экологического воспитания (в том числе сам ребенок) достигли своих результатов. Тогда в чем же результат воспитательной деятельности педагога?

Непонимание самими учителями результатов своей деятельности не позволяет уверенно предъявлять эти результаты обществу, рождает общественное сомнение и недоверие к педагогической деятельности. Но может быть, гораздо более серьезное последствие неразличения педагогами результатов и эффектов в том, что утрачивается понимание цели и смысла педагогической деятельности (особенно в сфере духовно-нравственного воспитания), логики и ценности профессионального роста и самосовершенствования.

Воспитательные результаты духовно-экологического воспитания школьников распределяются по четырем уровням.

Первый уровень результатов – приобретение школьником социальных знаний (об общественных нормах, об устройстве общества, о социально одобряемых и неодобряемых формах поведения в природе, обществе и т.п.), первичного понимания социоприродной реальности и повседневной жизни. Для достижения данного уровня результатов особое значение имеет взаимодейст-

¹⁴³ Примерная программа воспитания и социализации. Начальное общее образование. – М., 2009. - С.21.

вие ученика со своими учителями (в основном и дополнительном образовании) и родственниками как значимыми для него носителями положительного этического знания и повседневного опыта.

Второй уровень результатов – получение школьником опыта переживания и позитивного отношения к высшим духовным ценностям (красота, истина, добро) и ценностям общества (человек, семья, природа, родная природа, мир, знания, труд, культура), ценностного отношения к социоприродной реальности, осуществления простейших духовных практик. Для достижения данного уровня результатов особое значение имеет социальное взаимодействие школьников с семьей, между собой на уровне класса, школы, т.е. в дружественной просоциальной среде, и эмоционально-чувственное общение с природой. Именно в такой близкой социально-экологической среде ребенок получает (или не получает) первое практическое подтверждение приобретенных этических знаний, нравственных умений, начинает их ценить (или отвергать).

Третий уровень результатов – получение школьником опыта самостоятельного общественного, экологического действия. Только в самостоятельном действии юный человек действительно *становится* (а не просто *узнает о том, как стать*) социальным деятелем, творцом, свободным человеком. Для достижения данного уровня результатов особое значение имеет взаимодействие школьника с социальными субъектами и природными объектами за пределами школы, в открытой общественной среде.

Четвертый уровень результатов – получение школьником опыта созерцания и проектирования своего духовного развития. Рефлексия своего духовного развития позволяет обучающимся приобщиться к практике рефлексивного самотворчества. Для достижения данного уровня результатов особое значение имеет самопознание, особенно в природных условиях, глубинное общение с природой под руководством учителя с соответствующим уровнем духовного развития.

Переход от одного уровня воспитательных результатов к другому должен быть последовательным, постепенным, что должно учитываться при организации духовно-экологического воспитания школьников.

В первом классе дети особенно восприимчивы к новому знанию, стремятся понять новую для них школьную реальность, по-новому посмотреть на близких людей и природные объекты. Педагог должен поддержать эту тенденцию, обеспечить соответствующими воспитательными методами достижение ребенком *первого уровня результатов*.

Во втором и третьем классе, как правило, набирает силу процесс развития детского коллектива, резко активизируется межличностное взаимодействие младших школьников друг с другом, что создает благоприятную ситуацию для достижения *второго уровня воспитательных результатов*. Последовательное восхождение от результатов первого к результатам второго уровня на протяжении трех лет обучения в школе создает к четвертому классу у младшего школьника реальную возможность выхода в пространство социально-экологического действия, т.е. достижения *третьего уровня воспитательных*

результатов. Полноценное достижение воспитательных результатов третьего уровня происходит к восьмому классу.

Потребность в жизненном самоопределении, интерес к противоположному полу, рост самосознания в старших классах создают условия для достижения *четвертого уровня воспитательных результатов.*

Свойственные современной социокультурной ситуации конфликтность и неопределенность должны быть в известной степени ограничены.

Достижение четырех уровней воспитательных результатов обеспечивает появление значимых *эффектов* духовно-экологического воспитания *обучающихся* – формирование у школьников коммуникативной, этической, социальной, экологической компетентности, духовных устремлений, качеств гуманистической духовности.

По каждому из направлений духовно-экологического воспитания могут быть достигнуты следующие воспитательные результаты.

Воспитание ценностного сознания

- Представление о добре и зле, должном и недопустимом;
- осознание моральных норм и правилах нравственного поведения в обществе, в том числе этических нормах взаимоотношений в семье, между поколениями, этносами, носителями разных убеждений, представителями различных социальных групп;
- осознание ценности других людей, ценности человеческой жизни, нетерпимость к действиям и влияниям, представляющим угрозу жизни, физическому и нравственному здоровью, духовной безопасности личности, умение им противодействовать;
- нравственно-этический опыт взаимодействия со сверстниками, старшими и младшими детьми, взрослыми в соответствии с общепринятыми нравственными нормами;
- неравнодушие к жизненным проблемам других людей, сочувствие к человеку, находящемуся в трудной ситуации;
- способность эмоционально реагировать на негативные проявления в школьном сообществе и обществе в целом, анализировать нравственную сторону своих поступков и поступков других людей;
- знание о традициях нравственно-этического отношения к природе в культуре народов России, нормах экологической этики;
- осознание приоритета нравственных основ труда, творчества, создания нового;
- ценностное отношение человеку труда, к труду и творчеству, трудолюбие, бережливость, жизненный оптимизм;
- убеждение во взаимной обусловленности физического, социального и психического здоровья человека, о важности нравственности в сохранении здоровья человека;
- опыт эмоционально-нравственного отношения к природе.

Воспитание способности любви

- Расширенное понимание о «ближнем», проявление заботы о себе и «ближнем»;
- почтительное отношение к родителям, уважительное отношение к старшим, заботливое отношение к младшим;
- интерес к природе, природным явлениям и формам жизни, понимание активной роли человека в природе;
- ценностное отношение к природе и всем формам жизни; бережное отношение к растениям и животным;
- любовь к любому проявлению жизни как таковому, как к живому существу (жизнелюбие);
- опыт природоохранительной и волонтерской деятельности;
- личный опыт участия в экологических инициативах, проектах;
- наличие мотивации к самореализации в социальном творчестве, познавательной и практической, общественно полезной деятельности.

Обучение созерцанию

- Знание специфического языка, терминов и понятий, касающихся человека: человек, сущность, личность, индивидуальность, дух, тело, душа, здоровье (физическое, психическое, духовное), развитие, эволюция человека, духовное развитие, качества человека духовного; природа: биосфера, психосфера, пневмосфера, ноосфера, ландшафт, жизнь, экологический императив;
- знание законов духовного развития человека: совести, любви, духовно-экологического императива;
- знание универсальных законов природы: единства, красоты, ритма, гармонии, целесообразности, эволюции, подобия;
- убеждение в необходимости познания внутреннего мира, сущности человека, природы;
- умения и опыт самопознания, рефлексивные умения;
- развитие умения видеть красоту человека, природы, труда и творчества; в поведении, поступках людей;
- опыт эстетического отношения и эстетических переживаний в природе, наблюдений эстетических объектов в природе и социуме, эстетического отношения к окружающему миру и самому себе;
- опыт самореализации в различных видах творческой деятельности, формирование потребности и умения выражать себя в доступных видах творчества.

Развитие свободной воли

- Владение психологическими практиками самоконтроля;
- готовность и способность к духовному развитию, самооценке, пониманию смысла своей жизни, индивидуально-ответственному поведению;
- готовность и способность к реализации творческого потенциала в духовной и предметно-продуктивной деятельности;
- способность к преодолению трудностей;

- способность к созданию, реализации жизнеутверждающих стратегий.

Качества гуманистической духовности мы распределили по группам, соответствующим духовным устремлениям к служению, любви, свободе воли, истине.

Первую группу составляют **качества Служения Общему Благу** (в скобках указаны соответствующие отрицательные качества личности):

1. Чувство долга (пренебрежение общественным долгом).
2. Правильное отношение к собственности (собственничество, скупость, алчность).
3. Правильное отношение к труду (тунеядство, лень).
4. Чувство нового (косность, пережитки).
5. Общественная активность, инициативность (пассивность, равнодушные).
6. Готовность к служению человечеству (корыстолюбие).
7. Готовность к борьбе со злом (непротивление злу).
8. Самоотверженность (карьеризм, самолюбие).
9. Готовность к подвигу (конформизм, оппортунизм, легкомыслие).

Эти качества являются первыми ступенями к гуманистической духовности.

В настоящее время востребовано интенсивное развитие такого аспекта духовной сущности человека, как любовь. Центром самоотверженной любви, сострадания, героизма, интуиции или чувствознания называют сердце. Потому воспитание способности любви связано с образованием **«сердечных качеств»**.

Качества, ведущие к братству (между людьми, с живыми существами) и противоположные им:

1. Коллективизм, единение (эгоизм, индивидуализм, самость).
2. Братское соревнование (ревность, зависть).
3. Уважение к человеку, живому существу (неуважение, унижение).
4. Вежливость (грубость, хамство).
5. Благодарность, признательность (неблагодарность).
6. Доверие (недоверие, подозрительность).
7. Верность (предательство, вероломство, измена).
8. Дружба и братство (презрительность, враждебность, ссоры).

Качества, ведущие к любви, и противоположные им:

1. Терпимость (нетерпимость, фанатизм).
2. Неосуждение (осуждение, пересуды, клевета, вмешательство в чужие дела).
3. Необидчивость, немстительность (обидчивость, мстительность).
4. Дружелюбие, культура общения (недружелюбие).
5. Чуткость и бережность (черствость, нечуткость).
6. Стремление помочь (отказ в помощи).

7. Сострадание, сопереживание (жестокость).
8. Любовь (ненависть, злобность).

Качества, ведущие к радости, и противоположные им:

1. Совесть (самодовольство, самоуспокоенность, бессовестность).
2. Моральная чистота (лживость, низость мысли).
3. Благодетельство, великодушие (мелочность, малодушие).
4. Чуткость к красоте (пошлость, безвкусица).
5. Оптимизм (пессимизм).
6. Радость (печаль, уныние).
7. Торжественность (обыденность).

Только при наличии твердости характера можно преобразовывать самого себя, создавать новые культурные образцы, участвовать в сотворчестве с природой. Твердость не есть жестокость или что-то противоположное мягкости. Она выражается в несокрушимой воле, идущей навстречу раскрытию духовной жизни.

Третья группа состоит из качеств воли – **«волевых качеств»**:

1. Терпение (недовольство, нетерпеливость).
2. Самообладание (раздражительность, гневливость, волнение).
3. Собранность (разболтанность, рассеянность, хаотичность).
4. Устремленность (удовлетворенность, распушенность).
5. Мужество (трусость, страх).
6. Преодоление препятствий, трудностей, опасностей (уклонение от препятствий, трудностей, опасностей).
7. Стойкость перед испытаниями, невзгодами, страданиями (саможаление, отчаяние).

В вопросе духовного развития многое зависит от сознания. В основу утверждения сознания положено знание. Сознание должно быть всегда пополняемо и расширяемо. Знание раскрепощает человека. Чем больше мы знаем, тем легче нам понять всю глубину и размеры великого плана эволюции и сложность жизнестроения.

Расширение сознания приведет к Мудрости. Мудрость есть глубокое проникновение сердца в мировую сокровищницу и познание скрытых причин всего. Мудрость принадлежит каждому просветленному сердцу, раскрытому в понимании жизни.

Четвертую группу составляют **качества мудрости** :

1. Простота и скромность (самоумнение, гордость, высокомерие, честолюбие, тщеславие, чванство, зазнайство, амбиции).
2. Честность, чувство чести (лицемерие).
3. Правдивость (неправдивость, лживость).
4. Искренность (фарисейство, ханжество).
5. Чувство соизмеримости (несоизмеримость).

6. Внимательность, наблюдательность (невнимательность, ненаблюдательность).
7. Вмещение, синтез (предубеждение, сомнение, скептицизм, шатание).

Развитие лишь одного качества не дает общего следствия. Если кто-то постарался не сквернословить, другой не раздражаться, третий не бояться, то такие полезные подробности будут все-таки отдельными рычагами, которые не способны поднять всю тяжесть. Если одно качество разовьется прекрасно, а другие будут отставать, то получится диссонанс разрушительный для целостности человека.

Еще добавим, мало владеть лишь некоторыми качествами - нужно познать их полное сочетание. Только радуга синтеза дает духовное продвижение.

Все приобретаемые качества нужны человеку, прежде всего, для того, чтобы с максимальной пользой служить другим людям, плану природы, чтобы способствовать возрождению духовности общества и прогрессу человечества.

Примерные результаты служат ориентировочной основой для проведения неперсонифицированных мониторинговых исследований, составления портфолио школьника в целях определения эффективности воспитательной деятельности.

Выводы

В качестве парадигматической методологии духовно-экологического воспитания обоснованы системный, синергетический, аксиологический, синтагматической - системно-деятельностный и развивающий подходы. Обосновано выделение как аспекта духовного развития человека духовно-экологического направления. **Духовно-экологическое развитие – это развитие человека в качестве духовного существа, подчиняющегося закономерностям духовно-нематериальных сфер (психосферы, ноосферы, пневмосферы) и требованиям духовно-экологического императива.**

Духовно-экологическое развитие обучающихся иницируется в процессе **духовно-экологического воспитания, которое определяется как педагогически организованная система деятельности детей в природе на основе доступных методов познания природы и духовных практик с целью мотивации школьников к духовному развитию, а также изучению наук о природе.**

Духовно-экологическое воспитание обучающихся осуществляется в рамках целостного процесса воспитания и социализации одновременно с формированием экологической культуры. Организация духовно-экологического воспитания обучающихся осуществляется по направлениям: воспитание ценностного сознания, воспитание любви, обучение созерцанию, развитие свободной воли.

Идеалом духовно-экологического воспитания личности определена гуманистическая духовность - **интегративное качество личности, выражающее приоритет высших духовных ценностей в согласии с позициями гуманизма.** В содержании гуманистической духовности личности выделено три блока: познавательный, ценностный и квалитарный (потребности и способности).

Глава 3. СУЩНОСТЬ ДУХОВНО-ЭКОЛОГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

3.1. Эволюционный смысл духовно-экологического развития человека

В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев обосновали необходимость рассмотрения развития человека в следующих контекстах:

- по схеме процесса (как естественную временную последовательность ступеней, периодов, стадий);
- по структуре деятельности (как совокупность способов и средств «развития», где следование их друг за другом имеет не временную, а целевую детерминацию);
- как саморазвития (фундаментальной способности человека становиться и быть подлинным субъектом своей жизни, превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования).

Первый контекст акцентирует временную детерминацию развития и его развертку по сущности природы. *Второй контекст* подчеркивает целевую детерминацию и развертку развития по сущности общества. *Третий контекст* включает еще одну детерминанту - ценностно-смысловую. В таком случае развитие для человека - это цель, ценность, а иногда и смысл жизни¹⁴⁴.

В случае духовного развития человека мы считаем целесообразным выделить *эволюционный контекст*, выражающийся в возможности превосходения человеком самого себя, появления качественных новообразований и становления трансцендентной реальности при условии появления и реализации соответствующих устремлений в постоянной духовной практике.

Согласно такому подходу, духовно-экологическое развитие осуществляется *в процессе познания человеком природы и постижения самого себя через проявление им собственной активности, определяемой способностью осуществлять личностные выборы на основе развитой способности любви*. Духовно-экологическое развитие выражает в активной форме особенности духовного мира личности, который находится в процессе постоянного становления, развития, и может достигнуть эволюционных стадий развития, тем самым внося вклад в эволюцию природы на Земле – становление ноосферы.

Представим вариант анализа духовно-экологического развития в контексте идей системно-эволюционного подхода, который разрабатывается на основе постнеклассического типа научной рациональности.

В синергетике постулируется априорная активность нелинейных систем, которая проявляется в их способности к «самодействию», спонтанному самопорождению новых структур за счет внутренних ресурсов. У каждой сложной

¹⁴⁴ Слободчиков, В.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учеб.пособие для вузов/ В.И.Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: [б.и.], 2000.-С.147.

системы в заданный момент времени имеется некоторое количество путей её развития, которые детерминируются её характеристиками. При этом развитии сложной системы периодически возникают ситуации неустойчивости системы, в которых даже слабое воздействие может радикально изменить её развитие. Вблизи этого момента развития (точки бифуркации) сходным состояниям системы могут отвечать различные пути дальнейшего развития. Ярким примером такой ситуации в психологии выступает ситуация кризиса. Его проявление указывает на то, что прежние источники развития системы исчерпали свои ресурсы. Но при этом кризис всегда означает новые возможности, поскольку дезорганизация провоцирует процессы перехода системы на новый уровень, самоорганизацию.

Под *самоорганизацией* понимается способность нелинейных систем к саморазвитию с помощью как внешних, так и внутренних возможностей. В первую очередь, это метакогнитивные процессы и рефлексия как одна из форм их организации. Именно рефлексия выступает механизмом перехода системы на новый уровень сознания и преодоления неравновесных состояний. Различные возможные для нелинейной системы варианты будущего обозначаются в синергетике понятием аттракторов. Знание того, что система находится на пути развития, притягивающемся к данному аттрактору, позволяет предсказать её будущее. Такой тип развития нелинейных систем допускает совершенно особый, уникальный способ управления их развитием. Под управлением системой понимается её перевод с одного возможного пути развития на другой. Для этого необходимо воздействовать на систему в тот момент времени, когда она находится вблизи точки бифуркации, при этом воздействие должно быть максимально точным, для того чтобы привести их к изменению всей последующей эволюции данной системы в качественно ином русле.

Таким образом, в синергетике качественно новым содержанием наполняются представления о рефлексии, о прогнозе изменения саморазвивающихся систем, о возможных в будущем вариантах их эволюции. Этим качественно новым содержанием является тезис о нелинейности изменений, которая обнаруживается, прежде всего, через альтернативность и многовариантность путей развития и саморазвития.

Применение синергетики к анализу личности, субъекту как открытым нелинейным саморазвивающимся системам не позволяет однозначно рассматривать личность как системную целостность, так как она характеризуется постоянными колебаниями между дисциплинированностью сознания, ассоциативностью мышления, рациональностью чувств и миром логически обоснованных выборов поступков (Л.И. Анциферова). В личности отражается активный выбор человеком себя, своего способа жизни. «Неправильный» выбор приводит личность к кризису, дезинтеграции, потере целостности, без которой невозможно её видение как системы. Именно эти моменты рефлексии противоречий в жизни человека наиболее важны как моменты его саморазвития, личностного роста.

Понимание субъекта как открытой нелинейной системы направляет на изучение способности человека к многовариантности преобразования не только окружающего мира, но и, в первую очередь, самого себя. В зарубежной психологии эта тенденция ярко воплотилась в теории субъектности Р. Харре, которая в русле подхода к объяснению социального поведения характеризует систему регуляции человеческих действий в кибернетических понятиях многоуровневости и многовершинности. Данная система может исследовать каждое причинное влияние на неё под углом зрения его соответствия набору принципов, встроенному в более высокие уровни системы. Если система многовершинна, высший уровень ее тоже будет сложным, способным переключаться с одной подсистемы этого уровня на другую. Такая система может иметь бесконечное число уровней и на каждом из них – бесконечное число подсистем. Подобная система способна осуществлять горизонтальные сдвиги, т.е. переключать управление нижележащими уровнями с одной подсистемы на другую того же уровня. Она также способна к переключению на верхние уровни, т.е. помещению горизонтальных сдвигов под наблюдение и контроль критериальных систем высших уровней. Согласно Р. Харре, наиболее общим требованием к любому существу как субъекту является то, что оно должно обладать определенной степенью автономии. Автономия, в свою очередь, предполагает возможность дистанцирования как от воздействия окружения, так и от тех принципов, на которых основывалось поведение до настоящего момента¹⁴⁵.

Полноправный субъект способен переключаться с одних детерминант поведения на другие, делать выбор между равно привлекательными альтернативами, сопротивляться искушениям и отвлекающим факторам и менять руководящие принципы поведения. Человек рассматривается при этом как совершенный субъект по отношению к определенной категории действий, если возможность воздерживаться от действия – в его власти. Наиболее глубинным проявлением субъектности, по мнению Р. Харре, являются два вида «самоинтервенции»: внимание и контроль над воздействиями, в том числе собственными мотивами и чувствами, которые обычно управляют действиями, минуя сознательный контроль, и изменение своего образа жизни, своей идентичности¹⁴⁶.

Проявление системно-эволюционного подхода в контексте духовно-экологического развития постулированием принципа взаимной дополняемости психических закономерностей отражения человеком действительности и порождения новой реальности (Т.М. Буякас, Э.В. Галажинский и В.Е. Ключко, В.В. Знаков, В.П. Петренко, Е.А. Сергиенко). Данный принцип качественно меняет представление о природе детерминации развития.

Е.А. Сергиенко, систематизируя научные представления об единых принципах ментальной организации восприятия и действия, пришла к новому взгляду на проблему детерминации психики. Акцент делается преимущественно на анализе вариантов реализации возможностей, потенциально содержа-

¹⁴⁵ Минюрова, С.А. Самопознание и саморазвитие. С.57.

¹⁴⁶ Там же. С.59.

щихся в ментальной модели человека. Е.А. Сергиенко вводит термин «прото-субъектность» для обозначения такой специфически человеческой детерминации развития, на базе которой уже маленький ребенок способен, отражая объекты физического мира, одновременно организовывать свою базовую модель мира. Формирование этой модели основано как на способности к выявлению последовательных причинно-следственных связей, так и на принципе сетевой организации мира. Этот принцип предполагает умение познающего субъекта соотносить факты и события, удаленные друг от друга в пространстве и времени.

С позиций системно-эволюционного подхода при разработке идеи многовариантности возможных путей изменения человеком себя как открытой саморазвивающейся системы подчеркивается значимость изучения и формирования ценностных оснований выбора вектора этих изменений. В отечественной психологии отдельные работы в этом направлении представлены в психологии человеческого бытия, теории, развивающей экзистенциальную парадигму в рамках субъектно-деятельностного подхода (В.В. Знаков). Опираясь на категорию «жизнедеятельность», авторы этой теории подчеркивают значимость ценностных оснований выбора человеком направления развития и саморазвития. Как отмечает В.В. Знаков, бытие всегда связано с выбором¹⁴⁷.

Согласно системно-эволюционному подходу важно изучать порождающую функцию психического. Это позволяет с новых позиций подойти к изучению механизмов духовно-экологического развития: практика, рефлексия, понимание (постижение) и преобразование (самоуправление). Порождающая функция этих механизмов проявляется в способности человека на основе расширения сферы любви, познания, сознания создавать, порождать во внутреннем мире качественно новые психические образования, которые становятся ресурсом, позволяющим решать сложности личного и социально-экологического характера. При этом принципиально важно понимать, что механизмы духовно-экологического развития действуют во внутреннем мире человека, который имеет сложную сетевую, нелинейную организацию. Такое представление о действии механизмов указывает на существование многообразных вариантов как формирования, так и проявления возникающих по сетевому принципу внутренних новообразований, которые определяют духовное развитие человека.

Исследуемое духовно-экологическое развитие лежит в пространстве прогрессивного, эволюционного развития человека, ведущая роль в котором принадлежит духовному изменению человека.

Развитие характеризуется двумя позициями— революцией и эволюцией, которые представляют два основных пути развития: прогрессивное и регрессивное. В 60-х гг. XX в. предполагалось, что человек продолжает свою эволюцию, которая строилась, как известно, на теории естественного отбора и совершенствования нашей биологической, физиологической сущности. Сегодня

¹⁴⁷ Знаков, В.В. Психология понимания: Проблемы и перспективы/В.В. Знаков.- М.: Институт психологии РАН, 2005.; Знаков, В.В. Самосознание, самопонимание и понимающее себя бытие/В.В. Знаков// Методология и история психологии. – 2007. – Т.2. – Вып. 3. – С. 65-75.

мнение об этом изменилось. Предполагается, что «...человечество как биологический вид не эволюционирует, а наблюдаемые видовые изменения - суть лишь внешняя (материальная) сторона эволюции»¹⁴⁸. А о революции в свое время замечательно сказал русский философ А. Ельчанинов, определив ее как «признак оскудения духовной жизни нации»¹⁴⁹.

Обычно слово «эволюция», применяемое либо к человеку, либо другим системам социально-природной реальности, предполагает некий род механической эволюции, т.е. определенные вещи посредством определенных, известных или же неизвестных законов трансформируются в иные вещи, а эти вещи преобразуются в нечто совершенно иное и т.д.

Выделим альтернативные идеи экзистенциальной психологии (Г.И.Гурджиев, П.Д. Успенский), характеризующие духовную эволюцию человека¹⁵⁰.

1. Основополагающей идеей признается: человек *не является завершенным существом*; природа, развив его до определенной точки, оставляет его затем либо для дальнейшего развития *собственными его* усилиями и средствами, либо для жизни и смерти таким, каким он родился, либо для вырождения и утраты всякой способности к развитию. Эволюция человека в таком случае будет означать развитие определенных *внутренних* качеств и черт, которые обычно остаются неразвитыми и *не в состоянии развиться сами по себе*.

2. Эволюция человека-индивида связана с его духовным саморазвитием. Определяя **духовное саморазвитие** как «*превосхождение социально-нормативного ("взрослого") уровня отношений человека с миром, мы можем рассматривать его как высшую форму сверхнормативной активности, проявления способности человека подниматься над уровнем нормативных требований*». Специфика духовного развития как высшей формы сверхнормативной активности состоит в том, что оно не может быть произвольным. Не обладая духовным стремлением, не будучи мотивирован к духовному развитию, человек не способен развиваться в данном направлении. При наличии стремления у человека постепенно модифицируется и трансформируется его полный взгляд и мотив жизни, мышления и действия; уменьшается его практическое неведение о себе, о своей природе и о своей цели. С появлением духовного стремления человек делает свой первый шаг по пути духовной эволюции.

3. В ходе последующего продвижения человек шаг за шагом открывает единство трех категорий: ЧЕЛОВЕК – ПРИРОДА – БОГ (Абсолют). Сначала человек находит, что его материальное существо едино с космосом и Природой; разум, тело и душа, сознательное, подсознательное, сверхсознательное - все это в своих разнообразных связях и результатах этих связей составляет

¹⁴⁸ Урсул, А.Д. Путь в ноосферу: концепция выживания и устойчивого развития человечества/А.Д. Урсул. – М.: Луч, 1993.

¹⁴⁹ Ельчанинов, М.С. Модернизация России: синергетические аспекты: дис. ... канд. социол.наук/М.С. Ельчанинов. - М., 2000.

¹⁵⁰ Успенский, П.Д. Четвертый путь/ П.Д. Успенский; пер. с англ. А. Гарькавого. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2003.

космос и Природу. Но человек также обнаруживает, что во всем, что стоит за этим или на чем это базируется, он един с Богом.

Единство Бога и Природы в назначенное время проявляет себя для человека. Поиск человеком Абсолюта, который в конце концов становится наиболее захватывающим и увлекающим из всех поисков, начинается с первых смутных вопросов, задаваемых Природе, и с ощущения чего-то невидимого как в самом человеке, так и в ней. Как утверждает социоестественная история, религия начинается с анимизма, поклонения духам, поклонения демонам и обожествления природных сил, но все эти первые формы только воплощают в примитивных образах сокрытую интуицию в подсознательном, темное и невежественное ощущение сокрытых влияний и непредсказуемых сил, или же смутное ощущение существа, воли, интеллекта в том, что кажется несознательным, ощущение невидимого за видимым, ощущение тайно сознательного духа в вещах. Примитивная неадекватность первых восприятий не снижает ценности или истины этого великого человеческого откровения. Шри Ауробиндо утверждает, что «к этой истине бытия ведет человека его познание Природы и космоса, и этой истины человек достигает, когда его знание Природы объединяется со знанием Бога».

Сознательное единство Бога, души и Природы в собственном сознании человека является надежным основанием его совершенства и реализации всех гармоний: это будет его высочайшим и широчайшим состоянием, подходом к поворотной точке полной эволюции человеческого само-знания, знания мира и знания Бога.

Таким образом, духовно-экологическое развитие как звено духовной эволюции индивида, соединяющее Бога, человека и Природу, обеспечивает сдвиги в само-сознании (осознание единства человека с Природой и божественности Природы) и продвижение человека от объективной и субъективной реальности к совершенному трансцендентному, Божественному бытию, само-знанию.

4. Вступление молодого человека через духовно-экологическое развитие на путь зрелого духовного развития согласует, гармонизирует развитие личности как социальной системы с эволюцией целого - Природой как метасистемой. Фундаментальное значение для понимания эволюционной сущности духовно-экологического развития имеет тезис: эволюция сознания происходит в Природе, тогда как человек, как он есть сейчас, не может быть последним словом эволюции: он слишком несовершенно выражает Дух, разум; это слишком ограниченная форма и инструмент. Человек Разумный как ментальное существо может быть лишь переходным существом, далее должен быть Человек Духовный - создатель ноосферы (А.А.Горелов, В.Н.Сагатовский. и др.) и строитель духовно-экологической цивилизации (А.В. Иванов, И.В. Фотиева, М.Ю.Шишин).

Когда человек начинает осознавать «Я», духовную субстанцию своего существа, существование, превышающее душу-индивидуальность, превосходящее всякую зависимость от какой-либо природной, социальной формы или

действия, расширяющееся в трансцендентность, тогда имеет место освобождение духовной части в человеке, что является решительным шагом духовной эволюции Природы в человеке и человечества в направлении ноосферы.

В эволюции Духовного человека как саморазвивающейся системы обязательно должно быть много ступеней и на каждой ступени - великое разнообразие индивидуальных образований существа, сознания, жизни, темперамента, идей, характера в соответствии со степенью развития и индивидуальностью искателя.

Только через эти решительные движения становится видимым истинный характер эволюции Природы. При рассмотрении достигнутого курса эволюции духовного существа мы должны принимать во внимание две стороны: рассматривать средства, линии развития, использованные природой, и смотреть на действительные результаты, достигнутые в человеческом индивидуе.

Существует четыре основные линии, которых придерживалась Природа в своей попытке открыть внутреннее (духовное) существо: *религия, оккультизм, духовное размышление и внутренняя духовная реализация и переживание.*

Первые три являются началом приближения, последняя - решающий поворот и широкий вход¹⁵¹. Все эти четыре способа работали одновременно, более или менее связано, иногда в изменчивом сотрудничестве, иногда споря друг с другом, иногда независимо, неизменно отражали эволюционное усилие Природы в экспериментальном поиске своего настоящего пути и своего полного пути к сверхсознанию и интегральному знанию. Каждое из четырех средств или приближений соответствует чему-то в нашем существе и поэтому - чему-то необходимому для цели эволюции Природы. Отсюда есть четыре необходимости саморасширения сознания человека. В духовном поле религиозное, оккультное или философское знание и усилие, принося конкретные плоды, должно привести к открытию духовного сознания, кончиться в переживаниях, непрерывно возвышающихся, должно расширять и обогащать сознание и должно завершиться в построении жизни и действия в соответствии с истиной духа: это работа духовной реализации и переживания.

По самой природе вещей всякая духовная эволюция должна начинаться с медленного развертывания; ведь каждый новый принцип должен прокладывать свой путь из инволюции (Несознания и Неведения).

Эволюционная Природа в ее пробуждении человека к зачаточному духовному сознанию должна начинать со смутного ощущения Бесконечного и Невидимого, окружающего физическое существо, с ощущения ограничения и немощности человеческого разума и воли и с ощущения нечто большего, чем человек, сокрытого в мире, с ощущения Могуществ, благотворных и пагубных, которые определяют результат действий человека, с ощущения Мощности, скрытой за физическим миром, в котором живет человек, или с ощущения Мощностей, которые осведомляют и направляют движения Природы, тогда

¹⁵¹ Данченко, В. Психологический механизм духовного развития / [Эл. ресурс] / В. Данченко. <http://psylib.ukrweb.net/books/danch01/index.htm>

как они сами, возможны, ведомы величайшим Неизвестным, находящимся за их пределами.

Человек должен был определить, чем являются эти Мощности, и найти средства связи с ними, так чтобы он мог умиловать их или призвать их в помощь. Человек искал также средства, с помощью которых он мог бы обнаружить и контролировать пружины скрытых движений Природы. Человек не может сделать это сразу же при помощи своего рассудка, поскольку его рассудок может поначалу иметь дело лишь с физическими фактами, а все, что является областью Невидимого, требует трансфизического видения и знания. Он должен был сделать это путем расширения способности интуиции и инстинкта, который уже присутствовал в животном.

Разум человека систематизировал те зачаточные прозрения, которые были получены при контакте с Природой, и создал ранние формы религии. Деятельная и подготовленная мощь интуиции также давала человеку ощущение трансфизических сил.

И только позднее человек начал осознавать, что то, что он воспринимал в действии вселенной, заключалось также в некоторой форме в нем самом, и что в самом человеке также есть элементы, отвечающие невидимым силам добра и зла. Так зарождались первые религиозно-этические образования и возможности духовного переживания.

Но по мере дальнейшего развития ментальности и жизни, - это является первым занятием Природы в человеке, и она должна не колеблясь продвигать это развитие вперед даже за счет других элементов, которые должны быть полностью подняты впоследствии, - утверждается тенденция к интеллектуализации, и первые необходимые интуитивные, инстинктивные и духовные образования перекрываются психическими структурами, воздвигаемыми растущей силой разума и ментального интеллекта.

По мере раскрытия секретов и процессов физической Природы научными способами человек все более и более отдаляется от своего раннего обращения к оккультизму и магии; присутствие и ощущаемое влияние богов и невидимых сил все чаще объясняется физическими законами, механической процедурой Природы: но человек все еще чувствует потребность в духовном элементе и в духовных факторах в своей жизни, и поэтому в течение некоторого времени оба представления удерживаются вместе. Но постепенно оккультный элемент религии теряет свою важность и убывает, нарастает интеллектуальный элемент. Там, где интеллектуальная тенденция оказывается наиболее сильной, отрезается все, кроме вероучения, религиозных институтов, формальной духовной практики и этики.

Вырождается даже элемент духовного переживания и считается достаточным полагаться только на веру, эмоциональное рвение и моральное поведение.

В настоящее время, после трех веков триумфальной интеллектуальности и материализма, мы видим признаки этого природного процесса: начинается поворот к внутреннему самооткрытию, внутреннему поиску и размышлению,

новой попытке мистического переживания, к поискам внутреннего «я», происходит повторное пробуждение к некоторому ощущению истины и мощности духа. В последнее время наблюдается всплеск попыток синтеза философии и духовного ненаучного знания.

В любом тотальном продвижении или эволюции Духа должны быть развиты не только интуиция, внутренне зрение, внутреннее чувство, преданность сердца, глубокое и прямое жизненное переживание вещей Духа, но и интеллект должен быть освещен и удовлетворен.

Средствами духовной эволюции являются: духовная реализация и переживание, интуитивное и прямое знание, рост внутреннего сознания, рост души и сокровенное восприятие души, видение души и ощущение души, рефлексивный и критический разум. Главным действием интеллекта является понимание и лишь во вторую очередь - критика и окончательная организация, контроль и формирование.

Средство, благодаря которому удовлетворяется потребность в понимании и которым снабжена природа нашего разума, состоит в духовной философии. Такие системы возникали на Востоке: почти всегда, когда достигалось значительное духовное развитие, из этого возникала философия, объединяющая это духовное достижение для интеллекта.

Эта линия развития также необходима, потому что должен быть выстроен мост между духом и интеллектуальным разумом: свет духовного или, по меньшей мере, одухотворенного интеллекта необходим для полноты внутренней эволюции человека, ведь без него, внутреннее движение может быть ошибочным, или односторонним, или неполным в его всеобщности.

Ни одна из трех рассмотренных линий не может сама по себе осуществить предельное намерение Природы: они не могут создать в ментальном человеке духовное существо до тех пор, пока не откроют двери духовному переживанию. И только путем внутренней реализации того, что ищут эти подходы, путем преобладающего переживания или при помощи многих переживаний, выстраивающих внутреннее изменение, путем преобразования сознания может возникнуть духовное существо. Это финальная линия продвижения, на которую указывают другие линии.

Анализ философских учений о духовной эволюции человека, о развитии духовности позволяют выделить следующие стадии развития и формы духовности (Н.А.Бердяев, К.Я.Вазина., Р.Н. Васильев, А.А. Какурин, П.Д. Успенский).

1. Самая ранняя, первая предварительная форма духовности создает определенный *тип религиозности*, который отражает не чисто духовный темперамент, а природу разума или жизни, ищущей или находящей в себе духовную поддержку или силу; на этой стадии человек занят главным образом использованием таких контактов, которые он может обрести или построить с тем, что за пределами его самого, чтобы помочь ему или служить его ментальным идеям, или моральным идеалам, или его витальным и физическим интересам; настоящий поворот к некоторому духовному изменению еще не наступает.

2. Первые настоящие образования принимают форму **одухотворенности нашей естественной деятельности**: одухотворенный поворот мышления с поднимающими озарениями, или одухотворенный поворот эмоционального или эстетического существа, одухотворенная этическая формация характера, одухотворенное побуждение в некотором жизненном действии или в другом динамическом витальном движении природы. Все это еще не отлито в матрицу переживания.

3. Когда эти интуитивные прозрения и озарения растут и направляют себя через определенные каналы, делают сильное внутреннее преобразование и претендуют на управление всей жизнью и овладевают природой, тогда начинается **духовное образование существа**; появляется святой, духовный мудрец, провидец, прорицатель, служитель Бога, почитатель Бога, солдат Духа. Преданный Богу живет в духовном стремлении сердца, своем самопосвящении и своем поиске. Святой движим пробужденной психической сущностью, способен управлять психоэмоциональным и витальным состоянием; другие аспекты сущности остаются в витальной природе, движимой высшей духовной энергией и поворачиваются ею ко вдохновленному действию, к Богом данной миссии, к служению идее или идеалу.

4. Последнее и высочайшее проявление - это **освобожденный человек**, который реализовал «я» и Дух внутри себя, вступил в космическое сознание, вступил в единение с Вечным и действует при помощи света и энергии Мощности внутри него, работающей через этот человеческий инструмент Природы. Самая большая формулировка духовного изменения и достижения заключается в тотальном освобождении души, разума, сердца и действия, облачение всех их в значение космического Я и Божественной Реальности.

Таким образом, духовная тенденция природы направлена скорее за пределы жизни, чем к жизни. Духовное изменение относится к индивидуальному феномену, а не коллективному; духовные результаты достигались лишь отдельными людьми и никогда или лишь очень опосредованно становились достоянием человеческой массы. Духовная эволюция Природы еще только разворачивается и не полна (пожалуй, можно сказать, что находится лишь в самом своем начале), и ее главным занятием было утвердить и развить базис духовного сознания и знания и создать все большее основание или образование для видения того, что важно в истине духа. И только когда Природа полностью укоренит свою интенсивную эволюцию и формирование через индивида, только тогда станет успешной какая-либо попытка утвердить коллективную духовную жизнь.

5. Осмысление духовной тенденции природы и духовного опыта человечества показывает, что духовное развитие человека возможно только в определенных условиях, путем приложения неких усилий со стороны самого человека и при *достаточной помощи* от тех, кто уже продвинулся в развитии, либо *по крайней мере* наделен неким знанием методов. Без усилий эволюция невозможна; она невозможна и без помощи. «Стать другими существами» (П.Д. Успенский, Г.И. Гурджиев), преобразиться (от «преображение» в религии) могут

не все люди. Эволюция есть вопрос личных усилий, в человеческой массе эволюция представляет собой редкое исключение. В настоящее время оно *становится все более редким, потому что люди не хотят этого.*

б. Отсюда следует проблема организации предварительной просветительской работы, начальной, пропедевтической подготовки, которую целесообразно начинать в младшем школьном возрасте, пока в формирующейся личности масса ненужных (а иногда и вредных) для духовного развития социальных стереотипов не закрыла индивидуальность. Начало подготовки к духовному развитию требует комбинации внешних и внутренних условий, которые крайне редко сопутствуют друг другу. Создание необходимой комбинации условий становится возможной в условиях специально организованной системы – воспитания, позволяющего гармонизировать формирование личности (социализация) и развитие сущности (воспитание).

3.2. Духовно-экологическое развитие как активность человека по преобразованию себя

С позиций **культурно-исторической теории** развитие рассматривается как процесс постижения человеком культуры посредством овладения собственным поведением, познавательными процессами. В процессе онтогенеза происходит системная перестройка сознания человека, которая предполагает саморазвитие высших психических функций. На основе культурно-исторической концепции сформулирован **принцип саморазвития личности**. Этот принцип строится на следующих положениях: роль борьбы противоположностей и гармонии как движущих сил развития личности (Л.И. Анцыферова, В.В. Зейгарник); существование источника саморазвития деятельности в самой деятельности (А.Н. Леонтьев, СЛ. Рубинштейн, Д.Н. Узнадзе).

Первый аспект принципа саморазвития связан со становлением теории систем, в которой было выдвинуто предположение о том, что **именно в гармонический период развития происходит накопление качественно нового для человека**, а также порождение новых противоположностей и противоречий. Такой вывод логически следует из философского анализа процесса развития систем. На этапе усиленной дифференциации системы, вновь возникающие ее компоненты для наиболее полного выявления всех своих возможностей должны включиться в возможно более широкие и разнообразные связи с другими элементами. Применительно к духовно-экологическому воспитанию обучающихся наибольших развивающих эффектов оно достигает, когда происходят изменения в сфере любви: в возрасте 8-10 лет (появляется желание проявлять любовь) и 14-17 лет (осваиваются романтические, интимные отношения).

Второй аспект принципа саморазвития связан с постулированием локализации **источника** духовно-экологического развития **в деятельности**. Согласно системному подходу, психическое развитие характеризуется движением

его оснований, сменой детерминант, возникновением, формированием и преобразованием новых свойств или качеств. Данный подход предполагает существование многообразных источников и движущих сил психического развития человека, которое всегда связано с системой противоречий (между разными свойствами, уровнями, основаниями, факторами и т.д.) и различными путями разрешения этих противоречий. Любой результат развития (когнитивный, личностный, духовный), достигнутый на той или иной его стадии, становясь сначала новообразованием, включается затем в совокупную детерминацию психического, выступая при этом уже в роли внутренних факторов, предпосылок либо опосредствующих звеньев по отношению к результатам следующей стадии.

Л.И. Анцыферова связывает детерминацию развития человека с учетом такой сферы, как потенциальное. Под **потенциальным** в самом общем виде понимаются такие *свойства, возможности человека, которые могут осуществиться и стать реальностью только при определенных условиях*. С другой стороны, потенциальное выступает как результат развития, сложное системное образование, которое включает в себе новые движущие силы дальнейшего развития личности. Она указывает, что накапливающаяся на каждой стадии потенциальная сфера открывает возможность развития личности в разных направлениях и создает в то же время детерминанты реализации лишь некоторых из этих направлений. Таким образом, потенциал как возможности и внутренние ресурсы становится основой, базой для воплощения в реальность идей человека по самопостроению и преобразованию самого себя¹⁵². Потребностно-деятельностное становление личности создает необходимый потенциал для духовно-экологического развития.

Как отмечает К.А. Абульханова-Славская, личность в процессе своей жизнедеятельности создает специфическую детерминацию: она опосредует зависимость последующего от предшествующего этапа в ходе жизни. При этом полагается, что развитие личности начинает все больше придавать направленность и логику ее движению в будущее¹⁵³.

Потенциал и потребности, свойственные высшим уровням человеческой природы и её существованию, выходят за пределы физиологических и социальных потребностей. Их выражением является стремление восстановить единство человека с миром. По мнению Э. Фромма, источником всех движущих человеком сил, всех его страстей, аффектов, стремлений является необходимость постоянного разрешения **противоречий своего существования и поиска все более высоких форм единства с природой, с другими людьми и самим собой**.

Движущие силы духовно-экологического развития личности имеют свои особенности в отличие от мотивации на традиционно выделяемых стадиях потребностно-деятельностного становления личности. А. Маслоу выделяет два типа мотивации: дефицита и развития. Мотивация второго типа

¹⁵² Минюрова, С.А. Самопознание и саморазвитие. С. 59.

¹⁵³ Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни/К.А. Абульханова-Славская. – М.: [б.и.], 1991.

присуща духовно-экологическому развитию. Она связана с удовлетворением потребностей, неудовлетворение которых создает в организме «пустоты», которые должны быть заполнены во имя сохранения здоровья организма и, более того, должны быть заполнены извне, не самим субъектом, а 1) другими человеческими существами; 2) информацией, духовными переживаниями, получаемыми в процессе деятельности.

В отношении духовного развития исследователи придают особое значение «устремлению», «стремлению». Логика и направление духовно-экологического развития обуславливается духовным **устремлением**, устойчивым вектором движения человека в своем развитии.

В. Франкл полагает «духовные устремления» в качестве фундаментальных и в этом смысле исходных для человеческого бытия. Устремление принадлежит к мотивационно-потребностной сфере, которая признается основой существования человека. В. Франкл различает влечение и стремление как два различных типа и уровня детерминации, где влечения (побуждения и инстинкты) «толкают» человека (организмический, квазибиологический тип детерминации, связанный с принципом гомеостаза), а стремления же его «притягивают» (специфический для человека, осмысленный тип детерминации). Здесь «стремление» имеет прямое отношение к телеологии человеческой жизни, поскольку предполагает осознание её содержания в результате волевого выбора, принятия решения. Неся в себе энергетическую природу, духовное стремление включает в себя на психическом уровне влечения как источник энергии.

Влечения и стремления представляют собой разные типы побудительных механизмов человеческого поведения. Область влечений всецело подчинена закону причинности, а область человеческих стремлений — закону оснований, т.е. причины действуют в сфере природы, основания — в сфере духа. Основание всегда имеет психологическую или ноологическую природу. Причина, напротив, — это всегда что-то биологическое или физиологическое¹⁵⁴.

В контексте духовно-экологического развития человека мы выделяем следующие духовные стремления– стремление к истине (смыслу жизни и пониманию бытия), стремление к служению, стремление к свободе, направленных к развитию человеческой целостности.

Появление, осознание и реализацию указанных стремлений мы определяем аттракторами в продвижении по пути духовного развития. Представление о сущности этих стремлений-этапов духовного развития человека недостаточно отражены в научных работах, однако их актуальность и суть обоснованы в философских учениях Востока, экзистенциализме, экзистенциальной психологии и гуманной педагогике. Не претендуя на истину в последней инстанции, обозначим сущность стадий эволюционного духовно-экологического развития человека на основе традиций восточной культуры и отечественного гуманного образования.

¹⁵⁴ Франкл, В. Человек в поисках смысла. С.46.

Стремление к истине и смыслу

Понятие смысла раскрывается в психологической концепции В. Франкла, согласно которой смысл соотносится не только и не столько с организацией (прежде всего языковой) сознания человека, сколько с самой его жизнью как таковой и рассматривается «со стороны явлений, характеризующих реальное взаимодействие реального субъекта с окружающим его миром, во всей объективности и независимости его свойств, связей, отношений»¹⁵⁵.

В. Франкл обосновывает духовно-сущностный характер смысловой направленности человека. Среди всех таких стремлений, свойственных человеку, он выделяет и полагает особое фундаментальное, экзистенциальное стремление — стремление к смыслу, без которого человек не может быть и оставаться таковым. Ибо для него человеческой жизнь становится только тогда, когда она направляется «поиском» ее смысла и его «осуществлением» (логотерапевтическая теория мотивации). Согласно представлениям В. Франкла, человек не может и не должен стремиться удовлетворять базовые потребности человека в удовольствии, счастье, самоактуализации и т.п. Их удовлетворение является следствием стремления к смыслу и достигается само собой при реализации жизненного смысла.

Смыслы жизни не даны человеку изначально, их необходимо специально отыскивать. В. Франкл называет **три наиболее общих пути поиска смысла**: то, что мы делаем в жизни (*творчество*, созидание); то, что мы берем от мира (*переживания*); позиция, которую мы занимаем по отношению к судьбе, которую не в силах изменить.

Смысл определяется человеком, который задает вопрос, или ситуацией, которая также подразумевает вопрос. Способ, с помощью которого отыскиваются смыслы, В. Франкл называет совестью. **Совесть** - *интуитивное отыскивание единственного смысла данной конкретной ситуации*. **Смысл жизни** не в поисках удовольствия, стремления к счастью, а в *постижении и реализации ценностей: созидания, переживания, отношения*.

Обрести смысл жизни - значит приобрести основу для самоактуализации как способности наиболее полно использовать свои таланты, способности, возможности, реализовать себя, выполнить тем самым свою миссию, свое предназначение и как итог ощутить полноту жизни, полноту существования.

Поиски и реализация смысла жизни выводят человека на осознание необходимости истинного понимания бытия и обуславливают появление стремления к истине. В синтетическом философском трактате «Путь жизни», завершённом накануне перехода в мир иной, яснополянский старец Л.Н. Толстой обращается к каждому из нас: «Для того, чтобы человеку хорошо прожить свою жизнь, ему надо знать, что он должен и чего не должен делать. Для того, чтобы знать это, *ему надо понимать, что такое он сам и тот мир, среди которого он живёт*»¹⁵⁶.

¹⁵⁵ Франкл, В. Человек в поисках смысла. С.291.

¹⁵⁶ Толстой, Л.Н. Христианская этика/Л.Н. Толстой. – Екатеринбург: [б.и.], 1994.

Обретение понимания (критерий эффективности духовного продвижения) возможно в условиях специально организованной системы образования. На Востоке этой цели служит интегральное образование, или так называемая Видья (истинное образование, знание), которое помогает человеку проникать в более глубокие сферы бытия, облагораживать накапливаемые знания. В нашей стране такой системой следует признать гуманное образование. Константин Дмитриевич Ушинский, размышляя о гуманном образовании, считал, что именно оно по сути «вообще развитие духа человеческого и не одно формальное развитие». По его мнению, человек гуманный (цель гуманного образования)—это не просто человек добрый, человечный, справедливый и тому подобное. Все эти свойства есть проявление его сути, а не сама суть. А смысл в том, что «хумен» (человек гуманный) означает: смертный, познающий в себе бессмертие; смертный, ищущий в себе связь с Всевышним. Этот поиск, этот процесс познания и есть развитие духа, есть духовность, духовная жизнь. Человек, вопрошающий природу и ищущий в себе Бога, познающий свою бессмертную сущность, проявляет это в том, что любит, творит добро, познает мир и людей, все вокруг, он человечен, справедлив, и учится этому, делая все это сознательно, целенаправленно, искренне.

Устремленность к постижению воли духа уже есть духовность. Духовная истина есть истина духа, а не истина интеллекта, не математическая теория или логическая формула. Неизбежно, что в духовной эволюции должны быть многосторонние подходы и достижения одной Истины, многосторонние охваты ее. Эта многосторонность является знаком приближения духа к живой реальности, а не к абстракции или к сконструированному образу вещей, который может быть отлит в мертвую формулу.

Согласование разума и жизни с духовной истиной, выражение ее ими должно меняться с изменением ментальности искателя до тех пор, пока он не поднимется над всякой необходимостью такого согласования или такого ограниченного выражения.

Специальным образом организованное гуманное образование, частью которого является духовно-экологическое воспитание, побуждает человека преодолеть своё собственное ограниченное эго, изжить потребительскую ориентацию и развивает вместо этого универсальную, бескорыстную Любовь, которая является основополагающим базисом для духовных новообразований. Ум, сердце и руки благодаря Любви пронизываются добродетелью.

Стремление к служению (людям, природе, Богу)

Специальное внимание в интегральном и гуманном образовании уделяется постепенному возвращению в обучающихся стремления служения. Причем служение, оказываемое окружающим, должно даровать практикующему служение полную радость во всех отношениях. Во имя служения никому не должен наноситься никакой вред, боль или печаль. Исполнение служения не должно быть запятнано таким негативным аспектом, как отношение к нему

как к выполняемому долгу или для собственного удовлетворения. Оно должно совершаться как существенно необходимая часть самого процесса жизни.

В процессе истинно гуманного образования человек убеждается в необходимости служить окружающим людям, природе и начинает стремиться к этому только тогда, когда перестаёт отождествлять себя со своим телом, т.е. на первое место ставит удовлетворение потребностей тела. Служение без корыстных побуждений является первым шагом по пути к духовному прогрессу человека, так как оно готовит человека к преодолению различий, искусственно насаждаемых историей, географией, политикой и осознанию того, что человеческое сообщество, человек и природа - Едины и неделимы. Изучив эту истину, человек испытывает потребность познать ее в действии. Никакая другая практика не приводит к непрерывному созерцанию единства всех живых существ. Почти все великие мудрецы прошлого проводили ранние годы жизни в служении, которое и обеспечивает достижение состояния расширенного сознания. Служение обостряет видение, расширяет сознание и углубляет чувство сострадания.

Суть служения заключается в том, чтобы видеть в себе каждого человека и видеть себя в каждом человеке, в идеале в каждом проявлении жизни. Человек чувствует чужую боль, в том числе боль природы, как свою. Таким образом, между человеком, занятым служением, и окружающими людьми устанавливаются своего рода двойственные отношения, и постепенно он достигает того состояния, когда его сердце будет трепетать от радости, если окружающие люди счастливы, и стонать от боли, если они печальны. Когда подобное сопричастие в разделении радости и печали с кем-либо происходит автоматически, мгновенно и носит универсальный характер - это признак **духовной продвинутости**.

Только через понимание и служение человек может трансформировать в себе животное начало и укрепить способность любви. Развитие любви играет интегрирующую роль в достижении человеческой целостности. Это подчеркивал и Л.Н. Толстой: «Любовь сама по себе - это путь для достижения целостного состояния сознания. Душа человеческая, будучи отделена телом от Бога и душ других существ, стремится к соединению с тем, от чего отделена. Соединяется душа с Богом, с душами же других существ – всё большим и большим проявлением любви. Единое, истинное благо человека в любви. Лишается человек этого блага, когда он, вместо того, чтобы увеличивать в себе любовь, увеличивает в себе потребности тела, потакая им»¹⁵⁷.

Любовь преобразуется в служение, благотворительную деятельность, прекрасные слова утешения и поддержки, в сочувствие и сострадание. Разделяя ее с другими в акте служения, расширяется сама Любовь, а ум, заполненный узкими и ограниченными мыслями, начинает развиваться. Это расширяет границы восприятия огромного мира.

¹⁵⁷ Толстой, Л.Н. Христианская этика. С.141.

Любовь означает служение, а служение означает духовную практику, духовная практика же означает расширение сознания, а само- расширение ведет к достижению горизонта Бытия.

Стремление к истинной Свободе

Эволюционное развитие человека состоит в том, чтобы достичь истинной свободы. Человек, достигший этого состояния, больше ничем не связан. «Свобода» - это название, которое в философии дается определенному виду привязанности (свобода от..., свобода для...), истинная свобода обретается только тогда, когда исчезает заблуждение, когда нет отождествления с потребностями тела и чувствами, нет порабощенности как объективным, так и духовным миром. Очень мало таких людей, которые достигли свободы в истинном смысле этого слова. В случае достижения свободы предписания по отношению к объективному миру (социальные законы, этические нормы) соединятся с предписаниями по отношению к высшей природе человека, и тогда все человеческие побуждения начинают действовать в гармоничной согласии друг с другом.

Истинный закон духовности состоит в том, чтобы постоянно находиться в духовном блаженстве, внутреннем видении, в твердом знании о тождественности нашей истинной природы мирозданию. Все эти четыре пункта и составляют *истинную духовность*¹⁵⁸. Ее свойствами являются справедливость, контроль над чувствами, чувство уважения, любовь, достоинство, доброта, размышление, симпатия, ненасилие. Везде, где есть следование высшей морали, можно видеть Истину-духовность в действии. Ум, который тщательно контролирует и тренирует, способен привести человека к свободе.

Духовно развитый человек получает полное удовлетворение от своего внутреннего мира. Фактически, у него нет желания искать радость в чем-либо внешнем. Он удовлетворен внутренней радостью, которую он получает. Желания исчезают в сознании реализованной сущности. Этот вид освобождения является подлинным, т.е. самоуправляемым. Это истинное освобождение. Любого, кто достигнет реальности высшей, не будут больше тревожить инстинкты, побуждения и другие потребности; он будет обладать настоящей мудростью и будет по-настоящему счастлив.

Человек, стремящийся к духовному развитию, должен заниматься **духовной ПРАКТИКОЙ**, то есть осуществлять какие-то целенаправленные действия, упорядочивающие процесс его жизнедеятельности определенной программой, – например, упражняться в сосредоточении внимания или его рас-средоточении, танцевать или молиться, контролировать отрицательные эмоции или честно самопроявляться, практиковать недеяние и т.д. **Практика - это система целенаправленных деятельностей (упражнений, мероприятий и**

¹⁵⁸ Шри Ауробиндо Собрание сочинений: в 14 т./Шри Ауробиндо. – М.: Адити, 2005. - Т.1. Жизнь божественная. - С. 267.

т.п.), то есть деятельности, направленных на достижение конкретных целей. Назначение духовной практики во многом заключается в приобретении навыков управления «низшей природой»: телом, эмоциями, чувствами, мыслями. В условиях светской школы не допускается религиозное обучение, поэтому ряд духовных практик неприемлемы. Однако остается достаточное количество простейших духовно ориентированных практик, использование которых оправдано педагогикой и психологией: пребывание в тишине (релаксация), сосредоточение и рассредоточение внимания, контроль и рефлексия чувств, эмоций и мыслей, упражнения на интуицию, размышления на духовные темы, служение (волонтерство), при системном использовании которых становится возможным приближение или даже получение опыта постижения сущности своей или природы.

Таким образом, духовно-экологическое развитие **как активность по преобразованию себя** – это *взаимопереход в системе духовная практика - духовные устремления на основе активизации потенциальных возможностей и внутренних ресурсов.*

3.3. Духовно-экологическое развитие как становление субъекта постижения Природы

Субъект - это человек на высшем уровне активности, целостности (системности), автономности. А.В. Брушлинский отмечал, что человек не рождается, а становится субъектом. Чтобы стать субъектом, человек должен постоянно превращать саму свою природу в особый функциональный орган, реализующий субъектное отношение к миру, превращать предпосылки условия своей жизни во «вторую природу», культуру. Способность к изменению действительности, самого себя в процессе преобразования условий своей жизнедеятельности является внутренней характеристикой человека в его родовом и индивидуальном выражении.

Представление о человеке как о субъекте ориентирует на поиск внутренних источников духовно-экологического развития человека.

Современное постнеклассическое понимание человеческого бытия характеризуется ростом рефлексии ценностных и смысловых аспектов мира человека. Познающий субъект не дистанцирован от изучаемого мира, а находится внутри него, погружен в природную и социальную действительность. Мир оказывается таким, каким его видит субъект, какие методы познания он применяет, какие вопросы ставит. С этой точки зрения объективно истинные описания и объяснения обязательно включают в себя аксиологические факторы: соотносимость получаемых знаний не только со средствами познавательной деятельности, но и с ценностно-целевыми структурами.

В этом смысле представим феномены самопознания, самопонимания и постижения как дополняющие друг друга процессы развития сознания (само-сознание, сверхсознание).

С позиции психологии человеческого бытия В.В. Знаков подчеркивает, что важно обратить внимание на неодинаковость, нетождественность феноменов «самопознание» и «самопонимание». Познавая себя, субъект получает знания путем ответа на констатирующие вопросы типа «Какой я?» или «Что я знаю о себе?» В процессе самопонимания человек отвечает на вопросы другого типа - причинные: «Зачем я так поступил?», «Почему этот человек мне не нравится?»¹⁵⁹. Результатом самопознания **оказываются новые знания, а самопонимания - новый смысл того, что человек уже знал о себе. Смысл в значительной степени является не когнитивным, а экзистенциальным образованием.** В отличие от знаний, получаемых в результате мыслительной деятельности, смысл - это такое порождение экзистенциального опыта субъекта, которое основано на осознании им ограниченности когнитивных рациональных схем знаний о мире. Именно поэтому глубинные смыслы в большей степени доступны самопониманию, чем самопознанию.

Процесс самопонимания субъекта - возможность перехода к другим интерпретационным схемам, выхода на метауровень анализа себя, обращения как к глубинам, так и вершинам своего Я. В результате человек становится способным выйти за свои пределы, в более широком, чем раньше, контексте представить и оценить себя. Такое самопонимание, с одной стороны, характеризуется меньшей осознанностью, но, с другой - более явным субъективным ощущением глубины, невысказанности и потенциальных возможностей развития собственного Я.

В.В. Знаков использует такую метафору для уточнения сущности самопознания и самопонимания: самопознанию открываются истины о себе, самопониманию тайны¹⁶⁰.

Самопознание актуально на стадии потребностно-деятельностного становления личности. Овладение навыками самопознания - необходимая предпосылка к дальнейшему развитию познавательной деятельности: к пониманию и постижению.

Самопознание как процесс проявляется в непрерывном его движении от одного знания о себе к другому знанию, его уточнению, углублению, расширению. Основным же условием, определяющим непрерывность изменения знания о себе, является динамизм самой реальной действительности и взаимодействий с другими людьми. В связи с необходимостью адекватной адаптации человека в окружающих его социальных условиях он должен все время обращаться к своему Я, совершенствовать знания о себе, прежде всего, с целью более дифференцированного регулирования поведения.

Причем в разные периоды развития человека психологическая насыщенность самопознания может быть различной: иногда многие годы дают небольшой эффект самопознания и, напротив, в «уплотненные» временные про-

¹⁵⁹ Знаков, В.В. Самосознание, самопонимание и понимающее себя бытие/В.В. Знаков// Методология и история психологии. – 2007. – Т.2. – Вып. 3. – С. 65.

¹⁶⁰ Там же. С. 75.

межутки при соответствующих условиях человек поднимается на высокие уровни самопознания.

Самопознание - сложный, многоуровневый процесс индивидуализации, развернутый во времени. Очень условно и в самой общей форме его можно разделить на два основных уровня. Сначала самопознание осуществляется через различные формы соотнесения самого себя с другими людьми, т. е. при таком познании себя человек преимущественно опирается на внешние моменты, включая себя в сравнительный контекст с другими. Основными внутренними приемами такого самопознания являются самовосприятие, самонаблюдение. Однако на стадии более или менее зрелого самопознания включается и самоанализ.

На первом уровне самопознания складываются единичные образы самого себя и своего поведения, как бы привязанные к конкретной ситуации. Эти образы богаты непосредственным, чувственным содержанием на данном уровне формируются некоторые относительно устойчивые стороны представления о своем Я, но еще нет целостного, истинного понимания себя, как правило, уже связанного с понятием о своей целостности.

Рассматриваемый уровень самопознания выступает в качестве первоначального на ранних онтогенетических ступенях развития человека приблизительно до подросткового возраста, когда в развитии самопознания наступает важнейший сдвиг, связанный с появлением более сложного уровня самопознания. В дальнейшем на протяжении всей жизни человека первоначальный уровень продолжает существовать наряду с поздним, и в реальном процессе самопознания их действия теснейшим образом переплетены и взаимосвязаны, актуализация одного уровня сменяется актуализацией другого.

Для второго уровня самопознания специфично то, что отнесение знаний о себе происходит не в рамках «Я и другой человек», а в рамках «Я и Я», когда человек оперирует уже готовыми знаниями о себе, в какой-то степени сформированными, полученными в разное время, в разных ситуациях. Ведущими внутренними приемами данного уровня самопознания являются самоанализ и самоосмысливание, которые, однако, опираются на самовосприятие и самонаблюдение. Анализируя свое поведение, человек пытается соотнести его с той мотивацией, которую оно реализует и которая его детерминирует. Выделенные мотивы оцениваются человеком с точки зрения понимания требований общества к нему и собственных требований к себе. В результате соотнесения форм поведения с определенной мотивацией, анализа их и оценки происходит также и осознание себя как субъекта, которому принадлежат выделенные и проанализированные свойства, и состояние осознание себя как некоего образования определенной целостности, единства внешнего и внутреннего бытия.

Так постепенно возникает обобщенный образ своего Я, который как бы сплавляется из многих единичных конкретных образов Я в ходе самовосприятия, самонаблюдения и самоанализа. Обобщенный образ своего Я, возникший из отдельных единичных, ситуативных образов, содержит общие, характерные черты и представления о своей сущности, общественной ценности. В нем от-

дельные восприятия сливаются воедино, выделяется нечто устойчивое, обобщенное, неизменное во всех восприятиях. Этот обобщенный образ выражается в соответствующем понятии о себе.

Сформировавшееся на втором уровне самопознания понятие о себе не есть нечто раз и навсегда данное, застывшее, ему присуще постоянное внутреннее движение. Его зрелость, адекватность проверяется и корректируется практикой. Понятие о себе, о своей истинной сущности и ценности существует у человека не в виде статично-констатирующего феномена; оно в значительной степени влияет на весь строй психики, мировосприятия в целом, обуславливает основную линию его введения, даже в трудных жизненных условиях (табл. 17).

Таблица 17

*Характеристика процесса самопознания в структуре самосознания
(по И.И. Чесноковой)*

Уровни самопознания	Представленность в онтогенезе	Контекст проявления самопознания	Приемы самопознания	Результат самопознания
Первый уровень	Детский возраст	«Я - другой человек»	Самовосприятие Самонаблюдение	Единичные ситуативные образы самого себя и своего поведения, которые богаты непосредственным, чувственным содержанием
Второй уровень	Подростковый возраст	«Я - Я»	Самоанализ Самоосмысление	Обобщенный образ своего Я, который содержит общие, устойчивые характерные черты и представления о своей сущности, общественной ценности

Деление процесса самопознания на два уровня естественно является чисто условным, так же как и выделение ведущих внутренних приемов, специфичных для каждого его уровня. Такая теоретическая градация самопознания на уровни дает возможность увидеть интегральную направленность самопознания, которая выражается как во все более обобщенном характере знаний, получаемых в результате самопознания, их движения от внешних характеристик к формированию понятий о своей сущности, так и в совершенствовании, усложнении приемов самопознания, свертывании более простых его видов.

Наивысшей ступени развития самопознание личности достигает тогда, когда формируется не только понятие о себе в настоящем. Сущность человека не может быть раскрыта полностью, исходя только из прошлого и настоящего индивида. В ней обычно таятся силы, задатки, стремления, вообще потенции,

еще не реализованные, требующие проявления, актуализации. Эти устремления, хотя и не проявленные, играют роль детерминирующего фактора, заставляющего человека выбирать ту или иную линию поведения на относительно длительный срок. Таким образом человек определяет свои жизненные планы и цели, своего рода «жизненную философию», обуславливающую основную линию поведения и жизненную стратегию.

К наиболее распространенным способам самопознания относятся следующие: самонаблюдение, самоанализ, сравнение себя с некоторым «образцом», моделирование собственной личности, осознание противоположностей в каждом качестве и поведенческой характеристике. **Самым широким и доступным способом самопознания является познание других людей.** Давая характеристики своим близким, друзьям, разбираясь в мотивах их поведения, обучающийся переносит эти характеристики, нередко бессознательно, на самого себя, сравнивая себя с другими. Такое сравнение дает возможности выделить общее и особенное в самом себе.

Одним из распространенных средств самопознания является самоотчет, который может осуществляться в разных формах: устной (самоанализ), письменной (ведение личного дневника). К средствам самопознания относят: просмотр кинофильмов, спектаклей, чтение художественной литературы. В процессе этого, обращая внимание на психологические портреты и характеристики героев, их поступки, отношения с другими людьми, человек невольно сравнивает себя с героями произведений. Широкие возможности для самопознания предоставляет изучение психологии.

Разные люди обладают разной способностью к самопознанию. **Способности к самопознанию** - это такие личностные характеристики, которые дают возможность быстро, качественно, всесторонне и адекватно познать себя.

В качестве **механизмов самопознания** рассматривается взаимодействие идентификации и рефлексии. Идентификация дает возможность через отождествление с другим человеком познать самого себя. Рефлексия позволяет осуществлять глубокий и полноценный самоанализ, выявлять самые различные аспекты собственного Я.

Таким образом, анализ самопознания как специфической познавательной деятельности позволяет выявить закономерности, мотивы, цели познания человеком себя, своих потенциальных и актуальных свойств, личностных и интеллектуальных особенностей, отношений с другими, поведенческих характеристик, анализ осуществляется как во внешнем, так и во внутреннем мире.

Следующим уровнем познания себя, своей духовной сущности и сущности бытия является **постижение**. «...Высшее самопознание начинается тогда, когда человек выходит за пределы своего занятия связью между Природой и Богом со своим поверхностным существом, своим наиболее видимым я»¹⁶¹.

Постижение в традиционной психологии включает в себя не только безличное знание об объекте, но и ценностно-смысловое понимание, соотне-

¹⁶¹ Шри Ауробиндо Собрание сочинений: в 14т./Шри Ауробиндо. – М.: Адити, 2005. - Т.1. Жизнь божественная. С. 254.

сенное с личностным знанием познающего субъекта. Постигание в экзистенциальной психологии – это постижение «высшего Я», постижение своего единства с Абсолютом, постижение своей слиянности со Вселенной и т.д. Несмотря на различие формулировок этих и тому подобных определений, все они связывают акт постижения с неким изменением самосознания, а именно – с выходом за рамки личностного уровня самосознания, на котором «я» безусловно противостоит «всему остальному» (человек – миру, *личность* – обществу и т.д.).

Возможность и реальность постижения связана со способностью человека к трансценденции и самотрансценции (И.А. Ильин, В.Н. Сагатовский, В.Франкл), т.е. в способности возвышаться над биологическими, психологическими и социологическими условиями и трансцендировать их и в конечном счете трансцендировать самого себя.

В экзистенциальной психологии упоминается об огромном значении временной перспективы для воспитания и развития личности в качестве субъекта постижения. Временной аспект связан с накоплением и рефлексией пережитых духовно значимых событий.

С.Л. Рубинштейн различает два вида жизненных событий: внешние и внутренние. *Внешние события*, преломляясь через внутренние условия (внутренний мир личности), превращаются в переживания, внутренние события. *Внутренние события* – переживания, побуждающие личность совершать поступки, которые изменяют жизненный путь и становятся его поворотными пунктами - внешними событиями. Принцип детерминизма гласит: внешние события действуют через внутренние условия и тем самым побуждают личность себя изменять. Итак, событием становится не всякий сдвиг в жизненных обстоятельствах, а только такое их изменение, которое приобрело субъективное значение и побудило личность к преобразованию себя. События образуют своего рода «маршрут» развития личности¹⁶².

Благоприятной средой и фактором развития способности постижения человеком глубинных основ себя и бытия мы, опираясь на опыт человечества и известных людей, обозначим природу. Например, Мирче Элиаде утверждал, что «небо само по себе есть воплощение трансцендентности, мощи и святости...Созерцание небесного свода можно приравнять к откровению»; **«Только на восходе и на закате можно посмотреть в глаза бога»**. Об этой миссии природы писали Д. Андреев, С.Н., Булгаков, И.А.Ильин.

Общение с природой, созерцание природной красоты способно дать переживания эстетического восторга, чувства единения, ощущения трансфизического слоя (по Д. Андрееву) реальности. ***Сквозящее мировосприятие*** – ощущение прозрачности физического слоя, переживание просвечивающих сквозь него слоев трансфизики, горячая любовь к этому переживанию и его старательное выпестывание. Это ощущение охватывает сферу культуры и истории – отливается в учение метаисторическое; оно обращается к Солнцу, Луне, звездному не-

¹⁶² Элиаде, М. Избранные сочинения. Очерки сравнительного религиоведения/ М. Элиаде. - М.: [б.и.], 1999. - С.193.

бу – и делается основой учения Вселенского, то есть метаэволюционного; оно охватывает земную природу – и находит свое выражение в учении о стихиях и внутреннем мире (психологии) ландшафтов (по Д.Андрееву о стихиялях). Стихиали – это существа, которых можно назвать душами рек, лесов и других частей природы. Существуют разнообразные виды стихиалей. В основном они связаны со стихиями Природы в широком смысле этого слова¹⁶³.

Д.Андреев пишет, что простое лежание на берегу реки, созерцание неба приводит к тому, что «человек постепенно приучается воспринимать шум лесного океана, качание трав, течение облаков и рек, все голоса и движения видимого мира как *живое*, глубоко *осмысленное* и к нему *дружественное*. Будет усиливаться, постепенно охватывая все ночи и дни, чувство, неизменно царящее над сменой других мыслей и чувств: как будто, откидываясь навзничь, опускаешь голову все ниже и ниже в мерцающую тихим светом, укачивающую глубину – извечную, любящую, родимую»¹⁶⁴. Погружение и вживание в природу, трансфизическое ее познание способны озарить человека прорывом космического сознания, чувством всеобщей гармонии. «*Большого счастья, чем полное раскрытие внутреннего зрения, слуха и глубинной памяти, на Земле нет*»¹⁶⁵. Такое состояние Д. Андреев называет **просветлением человека по отношению к Природе**.

Продуктами созерцания могут быть ассоциированные с воспринятыми образы (необязательно той же модальности, например, запах степи может вызывать зрительные образы), эмоции, воспоминания, измененные состояния сознания, в которых воплощается образное (правополушарное, нелогическое) мышление.

Рассмотренные эффекты могут блокироваться или искажаться негативными установками, предубеждениями, отсутствием практики такого восприятия образной информации, недостаточным эстетическим (а значит, и культурным) развитием индивида. При таком восприятии информации человек неосознаваемым путем ощущает красоту образов, получает эмоциональный заряд, содержащийся в них, у него могут возникать неожиданные воспоминания и ассоциации или состояния организма.

Хотя созерцание как вид активности человека в психологии не рассматривалось, в жизни человека оно всегда присутствовало, давая порой неожиданные эффекты. Эффекты созерцания (бесцельного вроде бы восприятия образной информации) описаны во многих произведениях русских поэтов, особенно Серебряного века.

Таким образом, духовно-экологическое развитие **как становление субъекта постижения – это последовательное появление** дополняющих друг друга **способностей к** самопознанию, самопониманию и постижению себя и глубинных основ бытия посредством созерцания природы и своего внутреннего мира.

¹⁶³ Андреев, Д. Роза Мира/ Д. Андреев. - М.: Товарищество "Клышников - Комаров и К", 1992. - С.43.

¹⁶⁴ Там же. С.198.

¹⁶⁵ Там же. С.205.

3.4. Духовно-экологическое развитие как предпосылка становления трансцендентной реальности

В понимании трансцендентной реальности мы придерживаемся подхода, обоснованного В.Н. Сагатовским, в котором непротиворечиво соединено понимание Абсолюта восточных учений и русского космизма:

1. Трансцендентная реальность не создает объективную и субъективную реальность, но, присутствуя в последней, задает целостность субъекта и универсума.

2. Трансцендентная реальность есть атрибут не только универсума, но и любого сущего, поскольку любое сущее есть целое по отношению к своим частям и часть по отношению к целому¹⁶⁶.

О том, что трансцендентное бытие ЕСТЬ, человек может узнать через двоякое непосредственное переживание: *присутствия целого в частях данного сущего и присутствия целого более высокого уровня, по отношению к которому данное целое выступает как часть*. У человека утрата первого переживания означает потерю самоидентификации, в конечном счете — расщепление личности, которая теряет свое «авторство», становится проявлением «машины желаний» (необузданных импульсов), т. е. «винтиком», которым манипулирует внутренний хаос или внешняя ангажированность. Утрата второго переживания означает потерю идентификации себя с миром, полное отчуждение от его целостности. И тогда для человека «ничего не свято», «всё дозволено». Он становится по отношению к миру потребителем, завоевателем, игроком или расхитителем.

Переживая себя как целое в любых своих частичных проявлениях, Я остается Я. Переживая присутствие целостности более высокого уровня (духа в душе), Я становится сопричастным Мы. В обоих случаях мы имеем дело не с отношением к какому-то конкретному другому, но с отношением *внутри* целого (*самоотношением*) без всякой конкретизации этого целого. На этом уровне Я не занимается рефлексией (не делает себя особым предметом, переживая и познавая его конкретные характеристики) и не изучает целостность универсума. Речь идет исключительно о переживании самоидентичности души и присутствия в ней духа, сопричастности к нему.

Адекватным средством подобного переживания трансцендентной реальности В.Н. Сагатовский определяет *религиозное чувство*, А. Маслоу добавляет *эстетическое чувство и любовь*. В религиозной практике такое переживание может достигаться, например, в «умной молитве» исихастов: человек не обращается к Богу с конкретными просьбами, но ощущает в себе абсолютную пустоту.

Переживая святость духовных основ целого, человек ощущает свое тождество с ними. Человек, который имеет собственную осмысленность, не одинок в этом мире и получает возможность почувствовать смысл своего бытия в

¹⁶⁶ Сагатовский, В.Н. Философия антропокосмизма в кратком изложении. С 179.

единстве с бытием мира. Благоговение перед духом — благодать от духа; такова связка, образующая основу подлинного созерцательного отношения к миру.

Стремление пережить святость высшего целого и свою к нему сопричастность порождается фундаментальным настроением любви. Любовь к духовной основе развивающейся гармонии ближнего и целого (внутренний настрой на принятие её святости) оказывается гораздо более глубоким фундаментом человеческой целостности (целостность Я на основе сопричастности к целостности Мы), чем та, которая достигается на уровне традиционных видов деятельности.

В истинном созерцании всегда есть деятельное движение к созерцаемому, всегда есть любовь, самоотвержение. Его особенность, с одной стороны, видеть в окружающем благодать и красоту как дыхание и проявление сущности и глубины божественного в предметах и явлениях, с другой – в самом человеке пробуждать движение других сил души, благодаря чему человек будет входить в отношения уже всеми силами души. Для живущего созерцательной силой человека любой цветок или иное растение, тем более явления природы, будут полны жизни. Раскаты грома, блеск молнии, тихий дождь, закат солнца, вид деревьев, леса, спокойствие или рябь воды, ночное небо – все будет доставлять неизъяснимую полноту и глубину жизни. Душа будет воспринимать глубину благодати в мире.

Отождествление созерцательного уровня общения-познания со зрелостью никак нельзя признать точным, дети тоже способны на бескорыстное познание, но в целом верно то, что по мере духовного развития, выражающегося в преодолении самости и укреплении самобытности индивида, бытийное созерцание-познание становится все более легким и более частым.

В.И. Слободчиковым, Е.И. Исаевым предложена **периодизация**, в которой развитие рассматривается как процесс становления внутреннего мира, субъективной реальности, как становление субъекта собственной жизнедеятельности, осуществляемое в тесной связи с социальным окружением¹⁶⁷.

В качестве исходных понятий выступает «со-бытийная общность», «само-бытность». **Со-бытийная общность** - это способ существования связи человека с другими людьми, без этой связи само развитие происходить не может. На первых порах роль другого выполняет мать, затем близкие люди, общественный взрослый, все человечество в пределе. **Само-бытность** - это как бы выход из общности, индивидуализация, возможность проявить самостоятельность, творить новое.

Выделяются кризисы рождения и кризисы развития. Авторы считают, что человек рождается несколько раз. Конечно, физиологическое рождение и биологическая смерть происходят только однажды однако «рождение» человека как личности происходит неоднократно. Оно осуществляется в период вхождения в новую общность, когда принципиально меняется режим индиви-

¹⁶⁷ Слободчиков, В.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека. С. 213.

дуальной жизни. Кризис развития происходит в тот момент, когда обнаруживается разрыв между индивидуальной и совместной формами деятельности и сознания, когда возникает противоречие между чем (или кем) желает стать человек и его возможностями (например, для ребенка противоречие выражается в следующем: «Хочу быть, как ты», или «могу стать, как ты»).

Кризисы рождения и развития перемежаются стадиями: стадией принятия и стадией освоения. За кризисом рождения следуют стадии принятия, т.е. принятие партнерами друг друга в новых обстоятельствах. За кризисом развития - стадии освоения - способность самостоятельно по собственной инициативе строить и налаживать взаимодействия. Выделяются пять ступеней субъективности: оживление, одушевление, персонализация, индивидуализация, универсализация (табл. 18).

Таблица 18

*Интегральная периодизация субъективной реальности
(по В. И. Слободчикову)*

Ступени субъективности	Период становления событийности		Период становления самобытности	
	Кризисы рождения	Стадии принятия	Кризисы развития	Стадия освоения
Оживление	Родовой кризис: 0-2 мес. ±3нед.	Новорожденность: 0,4 - 3,5 мес.	Кризис новорожденности: 3,5-7 мес.	Младенчество: 6-12 мес.
Одушевление	Кризис младенчества: 11-18 мес.	Раннее детство: 1,5-3 года	Кризис раннего детства: 2,5 - 3,5 года	Дошкольное детство: 3 года – 7 лет
Персонализация	Кризис детства: 5,5 - 7,5 лет	Отрочество: 6,2-11,5 лет	Кризис отрочества: 11 -14 лет	Юность: 13-18 лет
Индивидуализация	Кризис юности: 17-21 год	Молодость: 19-28 лет	Кризис молодости: 27-33 года	Взрослость: 32 - 42 года
Универсализация	Кризис зрелости: 39 - 45 лет	Зрелость: 44 - 60 лет	Кризис зрелости: 55 - 65 лет	Старость: 62

Духовно-экологическое развитие личности, являясь глубинной формой саморазвития, сопровождает и учитывает закономерности становления субъективной реальности, но, преследуя цель развития духовной сущности, закладывающейся еще до рождения и стремящейся к трансцендентной реальности, имеет свои закономерности, в том числе педагогического сопровождения (со стороны матери, родных ребёнка, педагогов).

Самым ранним периодом духовно-экологического развития ребенка следует считать **пренатальный период** – период внутриутробного развития ребенка. К третьему месяцу пренатального развития ребенка сформированы все

системы его жизнедеятельности, эмоциональная сфера, память, способность к восприятию и обучению. Внутриутробный период – не просто закладка органов и систем жизнеобеспечения ребенка, это очень ответственный этап в жизни человека, его соматического, психического и духовного здоровья, определяющих его поведение и социальную активность. Ребенок в утробе матери с самого момента зачатия живет собственной психической жизнью, хотя мать и ребенок представляют собой психологический симбиоз – нераздельную, но и не слитную общность, находящуюся во взаимодействии, каждый из субъектов которой активно воздействует на другого. Отсюда мать, отец и окружающие близкие будущего мальчика или девочки способны показать позитивно-эмоциональное отношение, заботу и любовь, способствующие его физическому, интеллектуальному и духовному развитию. Существенное дополнение к влиянию близких людей на состояние матери и развитие её будущего ребенка может оказать природа: прогулки на свежем воздухе, созерцание красот природы (восходов-закатов, радуги, прекрасных пейзажей), умиротворяющие звуки (шум воды, шелест листвы, пение птиц).

Следующая стадия онтогенеза – младенчество (от рождения до 3 лет) – вычленяется традиционно, ибо очевидна ее обусловленность уровнем биологического развития ребенка, еще не способного к самостоятельной культурной деятельности и социально осмысленному поведению; однако в эти годы уже присутствует **потребность и способность культурной связи с матерью посредством специфически-человеческого духовного общения**. Специалисты по возрастной психологии справедливо усматривают начала *внеутилитарного и неинстинктивного* – т.е. духовного – контакта в обращенной к ребенку *улыбке матери*, вызывающей соответствующий психологический отклик ребенка. Классик генетики В. Эфроимсон в рукописи «Педагогическая генетика» показал решающее значение этого начального этапа *самостоятельной материнской педагогической деятельности* для всей последующей жизни человека, его **способности духовного отношения не только к матери, но и к другим людям** сначала в пределах семьи, затем к сверстникам в игровом общении, а затем вообще *к человеку как человеку*. **Таково происхождение нравственности в онтогенезе.**

Третья стадия – в условиях цивилизации *дошкольные годы* (возрастные границы, колеблющиеся в разных культурах и на разных этапах истории – **3–7 лет**) – время обретения ребенком *самостоятельного деятельного существования*: свободного передвижения и выполнения жизненно необходимых операций, первых культурных действий, овладение речью как основным средством обмена духовной информацией, переход от манипулирования погремушками к играм, преимущественно *«ролевым»*, в которых собственно-игровые качества соединяются со спонтанным *художественно-творческим* воспроизведением бытия. Незрелость левого полушария, действия которого еще привязаны к работе правого, объясняет доминирующую активность *воображения* в деятельности психики и его наиболее активной формы – *фантазии*, что проявляется в **художественном творчестве** ребенка как *«ведущего вида*

его деятельности», наряду с «ролевой игрой» в рисовании и лепке, в пении и пляске.

В современных условиях воспитание детей этого возраста переходит, как правило, из семьи в детский сад, в педагогическую программу которого включаются элементы образования, нравственного и экологического воспитания, однако педагогической доминантой является **развитие воображения ребенка**.

Доминанта художественно-творческой деятельности в природных условиях и использованием природных материалов дает для ДЭР исключительные возможности, которых ребенок уже не будет иметь в школе – его сознание завоюют другие – познавательные – интересы и формы деятельности, организуемые преимущественно в аудиторных, классно-урочных условиях. Тем более важно, как заключал Л.С. Выготский в своем исследовании связи детского воображения с творческими способностями человека, найти педагогические возможности для «культивирования творчества в школьном возрасте», поскольку **«все будущее человек постигает при помощи творческого воображения»; ориентировка в будущем, поведение, опирающееся на будущее исходящее из этого будущего, есть главнейшая функция воображения, и, поскольку основная воспитательная установка педагогической работы заключается в направлении поведения школьника по линии подготовки его к будущему, постольку развитие и упражнение его воображения является одной из основных сил в процессе осуществления этой цели»**. Природа дает несравнимый ни с чем по богатству материал для развития воображения

Современные социокультурные условия, среди которых главным нужно признать демократический принцип свободы творчества каждого члена общества, поднимают значение роли воображения в жизни человека и общества. Теоретическим основанием социального творчества является синергетическая идея аттрактора. Ведь уже в игре, где есть условно «заяц» и «волк», ребенок интуитивно выбирает аттрактор как притягательную силу всего его дальнейшего поведения, ибо эти театрализованные игры представляют собой «модели потребного будущего», как назвал Н.А. Бернштейн создаваемые воображением проекты.

С приходом ребенка в школу начинается **четвертая стадия онтогенеза (7-10 лет)**, поскольку резко меняется его деятельностная доминанта – вместо художественно-ролевой творческой игры ею становится **познание бытия**. Это выражается в том, что учебный процесс в школе целенаправленно активизирует работу левого полушария мозга, обособляющуюся от изначальной неразрывной связи с работой правого полушария, преимущественно развивая способность ребенка **абстрактно мыслить**. Тем самым преодолевается **изначальный хаос**, порождаемый игрой фантазии в сознании ребенка и неразвитостью логических связей в языке, и **начинает упорядочиваться** мировосприятие и мыслительная деятельность младшего школьника.

Однако у ребенка этого возраста свободная игра воображения в той или иной мере сохраняется, и духовно-экологическое воспитание способно создавать для этого необходимые условия, дабы препятствовать тотальной логиза-

ции, математизации, сухой рационализации детской психики, подготавливая почву для нового преобразования интеллектуальной деятельности на следующем этапе школьной жизни, потому что *превращение обучения в педагогическую доминанту* (т.е. освоение детьми основ научного знания и развитие необходимого для этого абстрактного мышления), характеризует именно этот этап школьной педагогики. Поддержка активной деятельности фантазии с *имманентной ей свободой творчества* обуславливает включение в рамках ДЭВ в начальной школе занятий в эстетически привлекательных природных условиях, направленных на развитие *художественно-творческих способностей детей*, включающих по возможности широкий круг видов искусства и ремесел.

Дети в большинстве своем любят природу. В возрасте около 10 лет они начинают обращать на неё особое внимание. В этом возрасте детям присуще мифологическое сознание, свойственное людям на заре человечества. Часто дети выбирают природный объект (дерево, известную звезду), говоря, что это — «моё дерево», «моя звезда», приветствуют его, беседуют, сообщают ей свои тайны, пожелания и наделяют ее особенным могуществом осуществлять желания. В их глазах звезды подмигивают друг другу или нам, и дети отвечают подмигиванием, они говорят «добрый вечер» и получают ответ. Они танцуют, плачут и смеются. Многие видят в индивидуализированных ими природных объектах души родственников, умерших друзей, великих людей¹⁶⁸.

Духовно-экологическое развитие на этом этапе заключается в развитии воображения посредством использования методов созерцания «души ландшафтов», сочувствования с ландшафтом, наблюдения за природой и собой в природе, рисования, фотографии, рефлексии.

В этот же период происходят новообразования в развитии структуры любви. Для большинства детей в возрасте **8-10,5 лет** проблема в том, чтобы **быть любимым** – быть любимым за то, что они есть. Ребенок младше этого возраста еще не способен любить; он благодарно и радостно принимает то, что он любим. С указанной поры в развитии ребенка появляется новый фактор: это новое чувство *способности возбуждать своей собственной активностью любовь*. В первый раз ребенок начинает думать о том, как бы дать что-нибудь матери (или отцу), создать что-нибудь – стихотворение, рисунок или что бы то ни было. В первый раз в жизни ребенка идея любви из желания быть любимым переходит в желание любить, в сотворение любви¹⁶⁹.

Радикальное изменение структуры педагогической деятельности, связанное с изменением структуры детской психики, порождается наступлением **полового созревания**. Его роль в онтогенезе не сводится к физическим и физиологическим преобразованиям жизни подростков – главное его значение *психологическое*: оно осознается подростком как *наступление взрослости*, со всеми вытекающими отсюда для его самосознания и поведения следствиями. От педагогов требуется радикальное изменение целей и методов работы с уче-

¹⁶⁸ Холл, С. Эволюция и воспитание чувства природы у детей/ С.Холл. – СПб.: [б.и.] , 1914. – С.35.

¹⁶⁹ Фромм, Э. Искусство любви.- С 158.

никами. Таково начало **пятой стадии онтогенеза (11-14 лет)** и, соответственно, нового этапа ДЭР и сопровождающей педагогической деятельности.

В книге «Открытие Я» И.С. Кон писал: «В прошлом многие психологи выводили рост **самосознания и интереса к собственному Я** у подростков и юношей непосредственно из процессов полового созревания»; оно «несомненно, активизирует у подростка интерес к самому себе. Но дело не в самих по себе физиологических процессах, а в том, что физическое созревание является одновременно *социальным символом*, знаком повзроления, возмужания, на который обращают внимание и за которым пристально следят другие, как взрослые, так и сверстники»¹⁷⁰. Главное все же в том, что половое созревание порождает у молодых людей *возможность и желание взрослой жизни*, в том числе *половой*.

Естественнонаучные предметы на этом этапе становления личности сопровождают в основном физиологическое созревание (например, курс анатомии с элементами физиологии). В школьной программе явно недостает необходимых в подростковом возрасте психологических учебных предметов, факультативов, духовно-ориентированных бесед. Поэтому в рамках ДЭВ представляется целесообразным ввести специальные факультативы духовно-психологической ориентации, например «Природа юности в зеркале природы» (8-9-10 классы). Сделать это необходимо для того, чтобы **противопоставить** формируемому телевидением, кинематографом и массовой литературой представлению молодежи об отношениях между мужчиной и женщиной, альтернативное, которое **отвечает нормам духовной культуры**, нравственности, миссии мужчины и женщины, идеалам семьи, наконец, чтобы уберечь молодых людей от венерических болезней, СПИДа, да и просто ранней и нежеланной беременности.

При этом духовно-экологическое воспитание должно формировать у молодых людей сознание единства и различия *культурных функций мужчины и женщины* в семейной жизни, ибо именно в семье начинается формирование *человеческих качеств ребенка*, и **роль матери в этом процессе незаменима** никем, даже отцом. Будущие родители должны это понимать и сознательно относиться к своей грядущей социокультурной роли, не менее (если не более) важной, чем работа в той или иной сфере производства, науки и искусства, особенно в XXI веке, когда *духовные и нравственные критерии* впервые в истории человечества могут и *должны стать решающими* не только в быту, но и в политике, экономике, экологии, научной деятельности и т.д.

Старшая школа (15-17 лет). Главным в жизни молодого человека, сознающего себя взрослым и самостоятельным, становится поиск *экзистенциального смысла* собственного бытия и *проектирование будущего* как *идеала, мечты*, подчас конкретного *проекта*, в надежде на его осуществление. Необходимость самостоятельного решения этих проблем приводит к переориентации сознания с внешнего мира на собственное бытие в мире, которое И.С. Кон

¹⁷⁰ Каган, М.С. Системно-синергетический подход к построению современной педагогической теории. [Эл.ресурс] / М.С. Каган. Режим доступа [www. subscribe.ru](http://www.subscribe.ru) Школа этики: взгляд на гуманную педагогику. 2008. 02

назвал «открытием Я»: *речь идет не просто об индивидуальном подходе к каждому ученику, исходя из особенностей его психики, а подчас и соматики, а об отношении к нему как к формирующейся личности.*

Процесс самоосознания личности имеет два аспекта: *пространственный и временной*. Первый выражается в том, что Ю. Карякин метко назвал феноменом «*двух зеркал*», в которые начинает смотреться рождающаяся личность: в одном она созерцает – и тем самым, познает – *саму себя*, в другом видит *восприятие себя другими*¹⁷¹.

Временной аспект самосознания является рефлексией по поводу *прошлого личности* и проецированием *себя в будущее*: действия эти не познавательные, а *оценочные*, ибо осмысление прошлого производится *нравственным чувством совести*, а оценка возможного и желанного будущего – *нравственным же чувством долга*. Суть данной духовной ситуации именно в том, что и совесть, и долг, как бы ни были они рационализированы последующей рефлексией, по своему психологическому субстрату являются не рациональными концептами, а переживаемой человеком *экзистенциальной смысложизненной установкой*. Поэтому влияние учителей и родителей на ее формирование возможно лишь при ясном понимании отличия этого процесса от дидактической технологии образования – освоение знаний *безлично*, ибо они отражают объективные закономерности и свойства бытия и зависят лишь от степени развития интеллектуальных способностей ученика, тогда как *приобщение к ценностям* – нравственным, политическим, религиозным, эстетическим, художественным – процесс *глубоко личностный*, протекающий индивидуально-своеобразно в духовной деятельности каждого индивида.

Вот почему у молодых людей **резко возрастает интерес к искусству**, прежде всего к тем его видам и жанрам, в которых центральным предметом изображения являются *отношения любви*. Через закрепленный в искусстве опыт девушка и юноша стремятся осмыслить то, что происходит с ними; поскольку же природа этих отношений нравственная, а осуществляются они в реальной жизни общества, искусство исследует противоречивые связи любви и других аспектов социального бытия – политических и религиозных, тем самым подготавливая молодого человека к предстоящей ему взрослой жизни.

С наступлением юности значительно углубляются и чувства молодых людей в отношении природы. Природа и юность предназначены друг для друга утверждает С.Холл¹⁷². Появляется страстное желание получить от неё ответ, проявить к ней нежность: отчасти это любовь, отчасти поклоненье. Некоторые грезы юношей находятся в зависимости от конкретных природных объектов, явлений (звезд, гор, молний и т.д.) и как будто отделяют дух от тела и возносят его в волшебные миры. Молитвы к высшим мирам (звездам, горам), вытекающие из глубины души, составляют далеко не редкость. Девушки иной раз находят сильное подкрепление в молчаливом общении со звездами и осво-

¹⁷¹ Каган, М.С. Системно-синергетический подход к построению современной педагогической теории [Эл.ресурс].

¹⁷² Холл, С. Эволюция и воспитание чувства природы у детей. С 27.

бождаются от угнетавшего их горя, потому что с вечной точки зрения звезд земные радости и огорчения кажутся мимолетными.

Любовь к природе является основанием, обуславливающим все лучшее, что имеется в душе юности. Биографы свидетельствуют, что почти все великие творцы физической науки первоначально были страстными любителями природы, каждый в своей области, и, что эта любовь и послужила для них первоначальным толчком. Д. Рескин многократно упоминает в своих лекциях о том, что художник прежде всего должен видеть сердцем. Сочинение Вашона о состоянии искусства в различных странах Европы по существу сходится с анонимным автором сочинения «Рембрандт как воспитатель» в двух выводах: во-первых, что лучшие художники те, которые с наибольшей полнотой сохраняют до зрелого и даже до преклонного возраста чувства и мысли своей юности и ее весну; и во-вторых, что тех, кто достигал величайших реальных успехов, вдохновляла именно та обстановка, которая окружала их в самую восприимчивую пору юности: они сумели наиболее выразительным и ярким образом и с наибольшей полнотой воспроизвести эти ответы юности на вопросы природы.

С. Холл предлагает обязательным вопросом юношеству: действительно ли вы любите природу или же остаетесь посторонними и чуждыми ее великому сердцу? И далее предлагает провести испытание Любви природы к молодому человеку. Организовать такое испытание возможно в процессе гуманистической пропедевтики (например, практического курса «Зерцало юности»), которая способна привести юношей и девушек к убеждению, что Природа есть высшая чистота, истина, благородство. «От нее наследуем несравненно больше, чем когда-либо кому-либо снилось: к ее мудрости, к ней возвращается все, что в нас есть смертного. В горе и в беде, когда падает инициатива и парализованы все усилия, мы в изнеможении бросаемся в ее объятия. Вся она есть закон, а не хаос; жизнь процветает всюду, где она только возможна. И везде замечается в природе добрая воля, потому что выживает лучшее, а не худшее. Юность же в известном смысле представляет лучший и наиболее совершенный цветок природы, который более достоин чем что-либо другое на земле, любви, уважения и преданного служения»¹⁷³.

Между тем современная школа с ее физико-математическим и естественнонаучным «образованческим» креном пренебрегает необходимым на этом этапе жизни учеников **духовным руководством** (наставничеством) учителей, их ролью «пастырей» в бесконечно богатом мире ценностей художественных произведений, природных феноменов и современной массовой культуры, которая в коммерческих интересах умело навязывает молодым людям иллюзии успешной жизни.

Педагогическая практика и теория зачастую устраняются от участия в этой социально-психологической ситуации, исходя из сформировавшегося в научно-техническую эпоху представления, будто искусство и природа пригодны всего-навсего для развлечения, забав, массовых мероприятий, и потому

¹⁷³ Холл, С. Эволюция и воспитание чувства природы у детей. С 28.

школа, готовящая «серьезных людей» для «серьезных дел», такими пустяками заниматься не должна. Отсюда **художественное воспитание в старших классах значительно обеднено, так как сведено к преподаванию только одного вида искусства – литературы**, но и в нем приобщение учеников к *искусству слова* подменено преподаванием примитивных основ литературоведения как *науки об истории литературы*. А духовно-экологическое воспитание вообще отсутствует, ибо на этом этапе преподаются социально-экономические науки (экономическая география, обществознание) и значимые для поступления в учреждения профессионального образования *элективные курсы*.

Применительно к старшим классам школы проблема *соотношения обучения, развития и воспитания* приобретает предельную остроту. Сложность ее решения традиционно объясняют ссылкой на *«трудный возраст»* подростков, но трудный он не только для *«детей»*, но и для *«отцов»*, учителей и родителей, когда они продолжают считать, что доминантой в кругу интересов детей остается познание мира, тогда как господствующее положение в их духовной жизни приобретает *самостоятельный поиск ценностей, смыслов, истины и свободы*. Поиск этот неизбежно начинается с некоего *хаотического состояния ценностного сознания*, от конкуренции разных идеалов, от смены различных увлечений – потому, что ценности не выучиваются, как знания, а *переживаются и проживаются в собственном жизненном и художественном опытах зреющей личности*. Синергетика помогает понять, что переход от былого ценностного «порядка», внушенного родителями и учителями образом жизни и с детства воспринятой традицией, к новому «порядку», т.е. к *самостоятельно вырабатываемой иерархической системе ценностей* взрослого человека, может произойти только через этот хаос и что к нему, следовательно, нужно относиться как к неизбежному и необходимому переходному состоянию человеческого сознания.

Процесс физического, социального и духовного взросления, направленный к формированию гуманистической духовности человека, и педагогическое в нем участие представляют собой наиболее сложный тип динамической системы, в котором скрещиваются *три разнородные силы: природная, культурно-социальная и духовная* - и рождается благодаря этой гетерогенности *уникальность каждой личности*, требующая интуитивного постижения данного ее качества художественного таланта и духовности педагога, начиная с матери и кончая университетским профессором.

Синергетика позволяет понять, что каждая стадия становления целостного бытия человека, включая трансцендентную реальность, отличается *определенным типом самоорганизации*, который обуславливается взаимодействием внутренних и внешних для индивида факторов; отсюда – *единство биологических оснований* каждой возрастной стадии и тех культурных качеств, которые на данной стадии возможны и необходимы (овладение речью, доминанта игровой деятельности, изучение наук и т.д.), и широчайший разброс духовных и социальных черт личности, которые она обретает в разных социально-

исторических и природных условиях, индивидуально преломляющихся на характерологической почве каждой личности. При этом широта индивидуализирующего спектра прогрессивно расширяется от стадии к стадии, по мере обогащения усваиваемого личностью содержания культуры и расширения сознания посредством становления трансцендентной реальности.

Таким образом, объективно существуют закономерности становления субъективной и трансцендентной реальности, связанные с усложнением и возвышением осваиваемых специфически человеческих видов деятельности, которые должны быть учтены в образовательном процессе в школе, однако содержательная наукоёмкость предметов, существующая методика и классно-урочная система делают это практически невозможным. Специальным образом организованное духовно-экологическое воспитание способно гармонизировать процесс развития личности посредством воспитания любви к Природе, обучения созерцанию Природы и способствовать появлению стремления в достижении высших стадий духовного развития человека – свободной воли.

3.5. Психологические характеристики духовно-экологического развития обучающихся как процесса

Выделяя духовно-экологическое развитие из контекста более общих процессов развития и саморазвития человека, укажем на такие его отличительные характеристики, как *спонтанность*, с одной стороны, а с другой стороны, *осознанность*. Рассмотрим, как соотносятся между собой эти характеристики.

Как отмечал А.В. Запорожец, именно проявление в развитии спонтанности как самопроизвольного изменения явления, возникающего без внешних организующих воздействий, рассматривается в науке как его преобразование в саморазвитие. Спонтанность саморазвития является отражением его внутренней детерминации¹⁷⁴.

Человек, опираясь на собственные внутренние ресурсы, свой жизненный опыт и свои планы на будущее, делает качественно новый шаг, ставит новые жизненные цели и задачи, изыскивает средства для их реализации, подгоняет тактику реализации под события реального жизненного пути, прогнозирует и планирует дальнейшее развитие жизненных обстоятельств.

Н.Ш. Чинкина считает, что **саморазвитие** - это *осознанный процесс целенаправленного самоизменения*¹⁷⁵, в то время как духовно-экологическое развитие происходит *спонтанно, в результате разрешения внутренних противоречий и сопровождается изменениями и новообразованием качеств личности, которые ею не осознаются*.

Существует культурно-исторический диапазон, внутри которого осуществляется переход от духовно-экологического развития как спонтанного, неиз-

¹⁷⁴ Минюрова, С.А. Самопознание и саморазвитие. С 160.

¹⁷⁵ Там же. С.160.

бежного компонента любого взаимодействия человека с природным окружением, к развитию как осознанному способу его существования. Только в этом случае духовно-экологическое развитие начинает определять духовный путь человека, а его многомерный мир выступает в ценностных координатах - как пространство для самосозидания и самоуправления.

В психологии изучены механизмы и формы саморазвития, которые имеют место и в духовно-экологическом развитии.

Психологические механизмы саморазвития

В качестве психологических механизмов саморазвития рассматриваются рефлексия (С.Л. Рубинштейн, Л.И. Анциферова, К.А. Абульханова-Славская, И.С. Кон и др.), самопринятие и самопрогнозирование (В.Г. Маралов).

Исследователи отмечают, что именно **рефлексия** позволяет человеку выйти за пределы собственной жизни, деятельности и обозначить в качестве объекта своего исследования, анализа, оценки и практического отношения свои мысли, эмоциональные состояния, действия, отношения и всего себя в целом. Рефлексия рассматривается как способность к ценностной самофиксации, смысловой саморегуляции. Указывается, что рефлексия встроена в сам механизм саморазвития личности.

И.С. Кон, показывая роль рефлексии как механизма и средства саморазвития, анализирует модель «рефлексивного Я», в которой низшие уровни психологических функций являются основой саморазвития высших уровней. В процессе осуществления духовных практик, согласно этой модели, индивид сначала становится наблюдателем собственных чувств, мыслей, поступков. Затем он может осуществить направленное развитие собственного сознания, преодолеть поглощенность текущей жизнью и занять позицию над ней. Это помогает человеку осознать противоречивость и несостоятельность некоторых своих мыслей, действий, принципов и активизирует его внутренний диалог, превращая самопознание в самовоспитание, в сознательное формирование и закрепление новых, желательных элементов поведения. Рефлексивность определяет высокий уровень волевой регуляции личности в контексте деятельности и общения и обеспечивает самоорганизацию и самоутверждение личности в соответствии с жизненными целями и ценностями.

Рефлексию как механизм саморазвития человека исследует Ю.Н. Кулюткин, обращаясь к проблемам рефлексивной саморегуляции как к процессу сознательного, целенаправленного управления человеком своей деятельностью и поведением, которые являются характерными для социально ответственной созревающей **личности**, осуществляются на основе ценностных ориентаций и личностных смыслов. Интересными являются идеи В.П. Зинченко, который рассматривает проблему саморазвития как творческое самодотраивание по собственному «масштабу» на основе рефлексии, соотносимого с социальными ожиданиями. **Рефлексия** понимается при этом как процесс познания и моделирования человеком чужого и своего сознания¹⁷⁶.

¹⁷⁶ Минюрова, С.А. Самопознание и саморазвитие. С 162.

Самопринятие как механизм саморазвития, по мнению В.Г. Маралова, проявляется через *признание человеком в самом себе всех сторон и качеств личности, вызывающих как позитивные, так и негативные эмоции. Самопринятие - это признание права на существование всех аспектов собственной личности, как и личности в целом*¹⁷⁷. Данный механизм также задействуется в духовных упражнениях.

Другой механизм саморазвития - **самопрогнозирование** - дает возможность осуществлять человеку *выходы за пределы себя сегодняшнего, предвосхищать события внешней и внутренней жизни, ставить задачи предстоящей деятельности и саморазвития.*

Механизмы самопринятия и самопрогнозирования являются взаимозависимыми. Их сочетание порождает разные стратегии саморазвития. Причем, как отмечает В.Г. Маралов, самопрогнозирование как основа разработки стратегии саморазвития в большей степени определяется уровнем самопринятия личности, обратная тенденция также возможна, но менее вероятна¹⁷⁸.

В качестве оптимальной следует признать стратегию, когда человек, принимая в себе и положительные, и отрицательные качества, тем не менее ставит путем самопрогнозирования реальные задачи личностного роста и изменения, носящие постоянный и устойчивый характер. Не отрицая себя, он утверждает; не разрушая себя, он самосовершенствуется; принимая во внимание все обстоятельства своего жизненного пути, он полностью самореализуется, выстраивает такой свой образ, который на самом деле выражает не его видимость, а его истинную суть.

Далее представим закономерности **психологического механизма** духовно-экологического развития личности.

Духовно-экологическое развитие представляется развитием самосознания, понимаемого как «система высшей саморегуляции» человеческого поведения, сознательным повышением уровня ее организации.

Соглашаясь с В.Данченко, в психологическом механизме духовно-экологического развития как пути духовного развития выделим блоки: стремление, постижение, преображение и духовная практика, образующие систему саморегуляции человека. Такое число блоков необходимо и достаточно; последнее предполагает, что все выделенные блоки функционально между собой связаны и представляют средоточия важнейших практических и теоретических проблем духовного развития¹⁷⁹.

В контексте духовно-экологического развития речь идет о стремлении к постижению сути Природы и своей природы. Вместе с тем само по себе стремление не приводит к постижению – для этого нужно что-то делать, то есть заниматься практикой (созерцание, служение, пребывание в тишине, ду-

¹⁷⁷ Маралов, В.Г. Основы самопознания и саморазвития: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений /В.Г. Маралов. – М.: Академия, 2004. – С. 56.

¹⁷⁸ Там же. С.59.

¹⁷⁹ Данченко, В. Психологический механизм духовного развития [Эл.ресурс]/В.Данченко. <http://psylib.ukrweb.net/books/danch01/index.htm>

ховные размышления). Однако именно стремление побуждает человека обратиться к практике, и именно благодаря стремлению он продолжает заниматься ею: практика, не подкрепленная стремлением, быстро сходит на нет. Достаточно продолжительная практика приводит в конце концов каким-то образом к постижению, а последнее создает условия для преобразования низших потребностей (природы человека). Поэтому мы можем утверждать, что логически стремление предшествует практике, практика предшествует постижению, а постижение преобразению.

Преобразование и постижение относятся, условно говоря, к верхнему уровню рассматриваемой системы – уровню целей или следствий. Стремление и практика составляют нижний ее уровень – уровень средств или причин (рис.5).

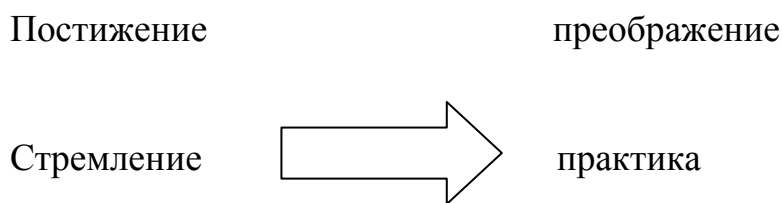


Рис. 5. Уровень средств и причин

Наша задача состоит в том, чтобы выявить связи между уровнями, а также между блоками каждого уровня.

Ясно, что стремление первично по отношению к практике: человек должен быть мотивирован на то, чтобы ею заняться. Но далее мы сталкиваемся с традиционным парадоксом невыводимости постижения из практики и недостижимости постижения вне практики. Поскольку постижение логически предшествует преобразению, сказанное относится в равной степени и к преобразению. С одной стороны, постижение и преобразование невозможно достичь непосредственными целенаправленными усилиями, с другой – постижения и преобразования невозможно достичь и путем отказа от усилий. Этот центральный методологический парадокс эзотерической психологии В. Данченко называет «парадоксом духовной практики»¹⁸⁰. Лишь на пути разрешения данного парадокса можно установить причинные связи в системе функциональных блоков психологического механизма духовного развития.

Роль усилий в достижении постижения и преобразования неоднозначна. Постижение – это не просто «пиковое переживание», не просто «измененное состояние сознания», которое может быть отрефлектировано и описано, а это он сам, «свидетель состояний», субъект рефлексии, в некоем новом качестве. Выражение этой сферы психического опыта доступно лишь языку поэзии и логических парадоксов.

Согласно основной идее эзотерической психологии, мы (не «наше я», а именно мы сами) представляем собой динамический, текущий процесс, кото-

¹⁸⁰ Данченко, В. Психологический механизм духовного развития[Эл.ресурс]/ В. Данченко. <http://psylib.ukrweb.net/books/danch01/index.htm>

рый в принципе может развиваться; развитие этого процесса, если таковое имеет место, осуществляется в форме качественных скачков, «постижений». Меняясь же качественно, мы неспособны прогнозировать, какими мы станем: происходит всякий раз нечто качественно новое, нечто такое, чего мы не можем себе даже представить, – ведь тексты, оставленные нам теми, кто прошел по этому пути раньше, содержат лишь философско-эстетические гимны.

Таким образом, не постигнув, невозможно узнать, в чем состоит постижение. А «того, не знаю чего», невозможно достичь целенаправленными усилиями; непосредственным эффектом целенаправленных усилий может быть только совершенствование уже имеющихся качеств, упрочение в наличном уровне самосознания, а не выход на новый уровень. Сказанное в равной мере относится и к преобразению.

Никакая практика, никакой тренинг сам по себе не делает нас более открытыми миру, более человечными.

С психологической точки зрения постижение – спонтанный акт, не зависящий от воли стремящегося к постижению. И тем не менее оно «даруется» лишь человеку, который усиленно над собой работает. Постигание каким-то загадочным образом связано с практикой, более того, достаточно напряженной практикой, которая сама по себе привести к постижению не может. Парадокс состоит в том, что хотя постижение – спонтанный, самопроизвольный процесс, подобная спонтанность не достигается праздностью. Но если не практика, то что приводит к постижению?

Указанный парадокс фактически подводит нас к вопросу об ЭФФЕКТЕ ПРАКТИКИ. Для духовного развития требуется не просто духовная практика, а эффективная духовная практика.

Любые формы практики могут быть направлены исключительно на изменение «низшей природы», позволяя развивать практически все функции организма и психические процессы, а также обретать над ними контроль, управлять ими. Целенаправленные изменения «низшей природы» могут быть определены понятием **КОНСТРУКТИВНЫЙ ЭФФЕКТ ПРАКТИКИ**. Он создает предпосылки для преобразования, но, как уже указывалось, к нему не приводит.

Ввиду его зависимости от характера конкретной практики, конструктивный эффект может быть назван «специфическим». Но кроме специфического конструктивного эффекта, любая результативная практика дает также менее очевидный побочный эффект, состоящий в подкреплении первичного стремления, первичной мотивации. Этот неспецифический эффект может быть условно назван **ЭНЕРГЕТИЧЕСКИМ ЭФФЕКТОМ ПРАКТИКИ**.

Указание на роль энергетического эффекта создает предпосылки для разрешения парадокса невыводимости постижения из практики и недостижимости постижения вне практики. Далее мы остановимся на рассмотрении энергетического эффекта практики более подробно.

Если рассматривать неизреченное постижение в качестве конечной цели, то задаваемые практикой конкретные цели можно назвать промежуточными. В

процессе практики формируется система вспомогательной мотивации, способной по закону доминанты подкреплять ведущую мотивацию.

Усилия, которые направлены на достижение этих конкретных промежуточных целей и сопровождаются произвольным сосредоточением на основном, глубинном мотиве, вызвавшем в конечном счете обращение к данной деятельности, подкрепляют последний. Поэтому, кстати, если человек не обладает духовным стремлением, его «духовной» практике будет попросту нечего подкреплять, точнее, она будет подкреплять те мотивы, которые действительно доминируют в мотивационной сфере его психики и заставляют этой практикой заниматься.

Когда стремление, возрастающее в ходе практики, достигает некоей «критической массы», происходит спонтанная «цепная реакция», результатом которой является взрыв личностного самосознания и постижение себя в новом – надличностном качестве.

Возникает следующий вопрос: каким образом количественный рост стремления приводит к постижению? Каким образом подкрепление мотивации к выходу за рамки личностного самосознания приводит к действительному качественному изменению самосознания, – к изменению, характер которого задается различными эзотерическими школами различно? Иными словами, каким образом мотивационная сфера психики связана с самосознанием?

Существование человека становится возможным благодаря тому, что он адекватно воспринимает мир и адекватно на него реагирует. В осуществление этих двух жизненно важных задач – отображательной и регулятивной – вовлечены все структурные уровни человеческого организма и психики. Любой протекающий здесь процесс включает в себя как отображательный, так и регулятивный компонент, согласованность же процессов отображения и регуляции обеспечивается их системной организацией. Таким образом, мы можем говорить о двух «сквозных» функциональных метасистемах, обеспечивающих целостность двух фундаментальных аспектов психического отражения: отображательного и регулятивного.

В рамках данной концепции САМОСОЗНАНИЕ определяется как интегральная регулятивная функция взаимодействия человека с миром. Это значит, что самосознание представляет в снятом виде всю систему регулятивных механизмов (эмоциональных, интеллектуальных, мотивационных, нейрофизиологических, гормональных и т.д.), обеспечивающих существование человека в качестве самостоятельного психофизиологического организма, автономного функционального элемента системы природно-социального мира. Как единое системное целое, самосознание, с одной стороны, проявляет системную целостность регулятивного аспекта психического отражения, а с другой - выступает фактором целостности – «системной силой», определяющей эту целостность.

Именно интегральной, системной природой самосознания объясняются трудности непосредственного интроспективного поиска «я», «себя»; в СОЗНАНИИ же, определяемом как интегральная отображательная функция взаи-

модействия человека с миром, самосознание представлено "образом-концепцией себя в мире".

Возникающий вследствие такого отождествления феномен ЛИЧНОСТНОГО САМОСОЗНАНИЯ осуществляет функцию самоотношения человека к миру: то, кем я себя сознаю, определяет мое «стратегическое» отношение к тому, что я сознаю как не себя, то есть к миру в самом широком смысле слова.

Что касается мотивационной сферы психики, то она в рамках данной концепции рассматривается как ведущая подсистема в системе регулятивных механизмов. Мотивационная сфера не однородна и представляет собой иерархическую систему мотивов, обладающих различной конкурентоспособностью. Роль данной сферы психики в жизни становится очевидной, когда человек оказывается в ситуации выбора, когда идет борьба равноценных мотиваций; в зависимости от того, которая из них окажется сильнее, дальнейшая деятельность будет протекать совершенно различно, даст совершенно различные следствия, повлечет за собой совершенно различные цепи последующих событий, то есть в конечном счете определит дальнейшую судьбу человека. В том случае, если мотивационная сфера диффузна, размыта, расплывлена, если в ней отсутствуют ясно выраженные главенствующие мотивы, человек бросается от одного дела к другому, от увлечения к увлечению, – он раздираем на части разнообразными взаимонейтрализующими стремлениями.

Формирование духовного стремления представляет собой не что иное, как формирование доминирующего мотива, который, подчиняя себе все остальные мотивации, выступает в роли системообразующего фактора данной регулятивной подсистемы и реорганизует соответствующим образом ее структуру. Поскольку же мотивационная сфера, будучи ведущей подсистемой в системе регулятивных механизмов, играет роль системообразующего фактора по отношению к системе в целом, происходящие в ней кардинальные перестройки не могут не отразиться и на остальных подсистемах, а тем самым и на интегральной регулятивной функции, целостно «резюмирующей» всю систему, – на самосознании.

Таким образом, **блоки стремления, практики и ее энергетического эффекта образуют своего рода «усилительный контур»**, благодаря которому обеспечивается подкрепление первичного стремления, соответственная перестройка мотивационной сферы и последующее постижение (рис.6).

Первые «озарения», ввиду своей непродолжительности сравниваемые иногда со вспышкой молнии, далеким раскатом грома и т.п., оставляют тем не менее неизгладимый след в памяти и стимулируют ряд дальнейших глубинных перестроек в психике, длящихся подчас годами. Вспоминая пережитое, человек утверждает в своем стремлении; он уже не может мыслить себя по-старому; изменяется само его мировосприятие, а также реагирование на конкретные жизненные ситуации; начинается фундаментальная переоценка ценностей и пересмотр смысложизненных ориентаций. Все эти процессы обусловлены образованием второго «усилительного контура», который можно называть «контуром автоподкрепления» (рис.7).

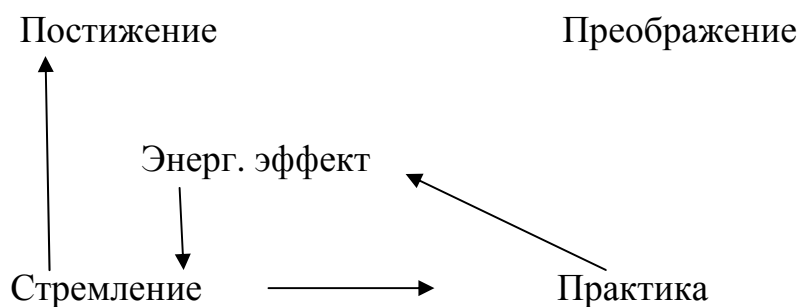


Рис.6 - Формирование первого усилительного контура

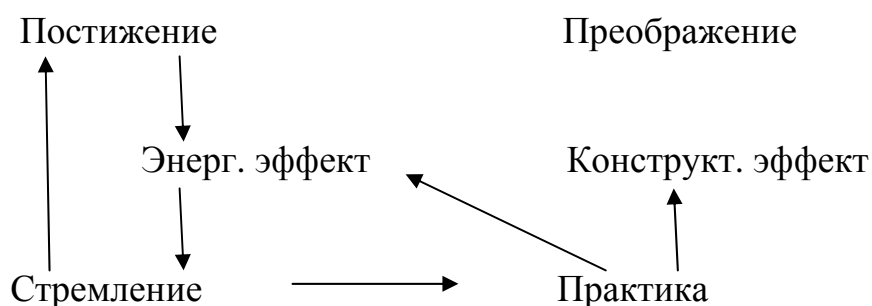


Рис.7. Формирование второго усилительного контура

Постижение на первых порах мимолетно, подобно дуновению ветра: оно приходит и уходит само по себе. Подобное непостоянство обусловлено относительной автономностью регулятивных подсистем, которые, обладая собственными механизмами саморегуляции, поддерживающими их структурно-функциональное постоянство, быстро нормализуют деятельность «отбившегося от стада пастыря» – интегрирующего их самосознания.

Конструктивный эффект практики, состоящий в целенаправленном изменении «низшей природы», должен обеспечивать не что иное, как условия для стабилизации постижения.

Существует два способа решения этой задачи: отрицательный и положительный. Первый из них представлен традиционными формами аскетической практики («умерщвление плоти», сенсорная депривация и т.д.), конструктивный эффект которых состоит в УГНЕТЕНИИ «низшей природы».

Трансовая, отрицательная форма разрешения проблемы «низшей природы» оказывается недостаточной, поскольку из действительной жизни «низшая природа» принципиально неустранима.

Традиционным же «индикатором» духовного роста служит именно действительное поведение человека, очевидное для всех, а не его переживания, очевидные только для него самого. Говорится, что «по делам их узнаете их».

Положительное разрешение проблемы осуществляется посредством устранения ее причин. С точки зрения системной концепции регулятивных функций, проблема «низшей природы» возникает вследствие рассогласования целей управляемых подсистем (составляющих «низшую природу») и управляющего

«центра» (духовного стремления, соотносимого с ценностно-мотивационной сферой психики). Если целью последнего является развитие целого, то целью первых – свое собственное («частное») функционирование. Известно, однако, что, даже сосредоточив в «центре» все необходимые данные о системе в целом, мы можем централизовать лишь функции принятия решений, но не функции их исполнения. Исполнение всегда остается монополией управляемых подсистем.

Положительное разрешение проблемы «низшей природы» осуществляется посредством согласования целей управляемых подсистем и «центра» управления; в качестве конструктивного эффекта практики при этом полагается не угнетение, а РАЗВИТИЕ «низшей природы».

Дело в том, что духовная практика, рассчитанная на положительный конструктивный эффект (то есть на развитие «низшей природы», а не на ее подавление), до предела обостряет противоречие между энергетическим и конструктивным эффектом. Это центральное противоречие духовной практики и делает путь духовного развития «узким, подобно лезвию бритвы».

Конструктивный эффект практики достигается в процессе осуществления промежуточных целей (развитие «низшей природы»), полагаясь в качестве СРЕДСТВ достижения конечной цели (развитие самосознания). Вместе с тем в процессе духовной, равно как и любой другой формы практики, наблюдается закономерное явление превращения средств в ЦЕЛИ: совершенствование обретаемых в практике навыков (новых способностей и состояний) влечет за собой самоподкрепление этих навыков, то есть усиление стремления к их самоцельному развитию. Увлечение частными деталями ведет к специализации развития, идущей в ущерб его целостности, которая единственно способна создать прочную основу для новых «системных сил» самосознания.

Иными словами, конструктивный эффект практики имеет тенденцию превращаться из промежуточной цели в самоцель, отвлекая внимание человека от действительной цели духовного развития. При этом вспомогательная мотивация, порождаемая промежуточными целями, становится доминантной, что вызывает ослабление энергетического эффекта практики и угасание собственно духовного стремления: человек срывается с «лестницы в небо». С другой стороны, конструктивно неэффективная практика неспособна давать и энергетический эффект: более того, она производит именно отрицательный энергетический эффект – эффект фрустрации (рис.8).

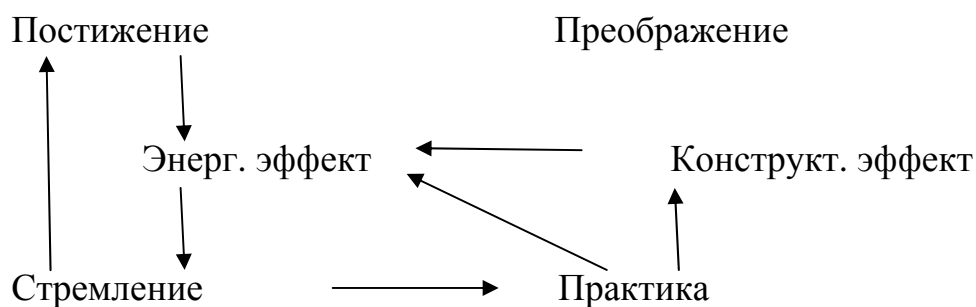


Рис.8. Достижение конструктивного эффекта практики

Таким образом, центральное противоречие духовной практики состоит в том, что энергетический эффект невозможен без конструктивного, но им же и нейтрализуется: блок энергетического эффекта как бы «закорачивается» на блок конструктивного эффекта, ослабляя тем самым первый «усилительный контур» (рис.7). Положительный конструктивный эффект, предполагающий согласование целей управляемых подсистем и «центра» управления, обостряет указанное противоречие, поскольку коррекции подвергаются цели не только подсистем (переориентация на саморазвитие), но и «центра» (переориентация на развитие как целого, так и частей, – как самосознания, так и «низшей природы»); при этом противоречие привносится в сам «центр» управления, то есть в блок стремления.

Вместе с тем «искушения», порождаемые конструктивным эффектом, слишком велики, чтобы слабая личность могла перед ними устоять, они служат ее естественному самоутверждению, так что духовная практика дает эффект прямо противоположный предполагавшемуся.

О преображении можно говорить лишь в том случае, когда «низшая природа» становится выразителем, «проводником» надличностных уровней самосознания в процессе действительного взаимодействия человека с миром. Преображенная «низшая природа» более не препятствует постижению, но напротив, стабилизирует его.

Постижение и преобразование «низшей природы» – это две стороны одного процесса. «Корректирующими аналогиями» здесь могут служить такие пары понятий, как причины и симптомы, центр и периферия, целое и части, как наверху, так и внизу.

Итак, система функциональных блоков, составляющих психологический механизм духовного развития, замыкается следующим образом. Новые «системные силы» самосознания, возникающие в процессе реорганизации низшей природы благодаря становлению «усилительных контуров», начинают отражаться на положительном конструктивном компоненте этой реорганизации – развиваемой «низшей природе»; возникает связь между блоком постижения и блоком конструктивного эффекта, что приводит, в конечном счете, к формированию блока преобразования, который, в свою очередь, стабилизирует блок постижения по каналу обратной связи. Блок постижения, конструктивного эффекта практики и преобразования образуют своеобразный «стабилизирующий контур», благодаря которому обеспечивается стабилизация и последующее развитие трансперсонализации как самосознания, так и поведения (рис.9).

Образование «стабилизирующего контура» завершает формирование психологического механизма, обеспечивающего процесс духовного развития человека. Будучи сформированной, данная органическая система из шести необходимых и достаточных элементов начинает саморазвиваться. Функции блока практики при этом «берет на себя» сама жизнь, а духовное развитие становится спонтанным, произвольным. В действительности же происходит не что иное, как перестройка старой структурной организации регулятивных под-

систем (вплоть до так называемой «трансформации физического тела») под воздействием новых «системных сил» самосознания, – становление новой целостной системы регулятивных механизмов¹⁸¹.

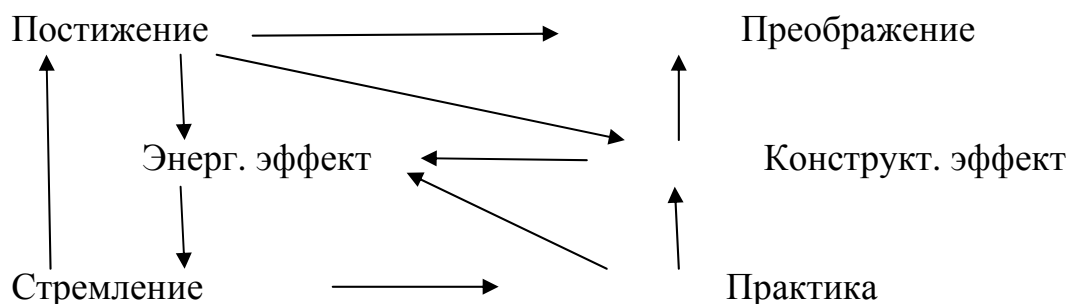


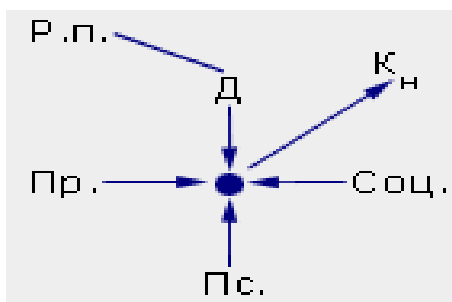
Рис.9. Формирование «стабилизирующего контура»

Механизм появления новых духовных качеств человека представляется В.Н. Сагатовским на основе понимания целостности человека в сущности, существовании и отношении¹⁸². Основными компонентами взаимодействия, на острие которого рождается новое качество, являются природное, социальное, психологическое (душевное) и духовное начала человеческого бытия. Каждое из них к моменту возникновения нового качества формирует свой «детерминистский коридор»: природные и социальные предпосылки, душевная интенция; относительно духа, это, понятно, иносказание: он просто присутствует или отсутствует. Каждая из взаимодействующих линий и их «равнодействующая» могут иметь вероятностные разветвления. Но решающее событие происходит в самопорождающемся «центре» взаимодействия— в точке «ничто». Дополнительное влияние на этот процесс оказывает рефлексивная позиция субъекта по отношению к наличной и представляющейся ему возможной ситуации: что он сознает, чего стыдится, к чему может отнестись с юмором и иронией. Однако, сам «скачок», в результате которого происходит смена качеств, по сути своей спонтанен, не выводим сполна из перечисленных предпосылок, совершается как бы *над* ними. Представим это в виде схемы (рис.10).

Системный анализ представлений о принципах и методах духовного развития создает предпосылки для разработки конструктивных образовательных программ, методических систем духовно-экологического воспитания обучающихся, которые бы были действенны в наличной культурно-исторической ситуации.

¹⁸¹ Данченко, В. Вопросы саморазвития человека [Эл.ресурс]/В.Данченко.- Вып.3.- 1991. <http://psylib.org.ua/books/danch01/index.htm>

¹⁸² Сагатовский, В.Н. Философия антропокосмизма в кратком изложении.



*Рис. 10. Факторы появления нового качества
 где K_n — новое качество, Д— дух, Пр.— природные предпосылки, Соц.— социальные предпосылки, Пс.— психологические предпосылки,
 Р. п. наличие рефлексивной позиции, •*— «точка бифуркации» (самотворчества).*

Выводы

Сущность духовно-экологического развития рассмотрена:

- **как активность по преобразованию себя** – это *взаимопереход в системе духовная практика - духовные устремления на основе активизации потенциальных возможностей и внутренних ресурсов в природных условиях;*

- **как становление субъекта постижения** – последовательное появление дополняющих друг друга способностей к самопознанию, самопониманию и постижению себя и глубинных основ бытия посредством созерцания природы и своего внутреннего мира;

- **как предпосылка становления трансцендентной реальности** - утверждает существование закономерных связей становления субъективной и трансцендентной реальности, связанных с усложнением и возвышением осваиваемых видов деятельности, специфических для человека (любовь, созерцание, свободное волеизъявление), которые должны быть учтены в образовательном процессе в школе.

Закономерности **психологического механизма** духовно-экологического развития **личности:**

1) логически стремление предшествует практике, практика предшествует постижению, а постижение преобразованию. Преобразование и постижение относятся, условно говоря, к верхнему уровню рассматриваемой системы – уровню целей или следствий. Стремление и практика составляют нижний ее уровень – уровень средств или причин;

2) положительное разрешение проблемы «низшей природы» осуществляется посредством согласования целей управляемых подсистем и «центра» управления; в качестве конструктивного эффекта практики при этом полагается не угнетение, а РАЗВИТИЕ «низшей природы». Духовная практика, рассчитанная на положительный конструктивный эффект (то есть на развитие «низшей природы», а не на ее подавление), до предела обостряет противоречие между энергетическим и конструктивным эффектом. Это центральное противоречие духовной практики делает путь духовного развития «узким, подобно лезвию бритвы»;

3) основными компонентами взаимодействия, на острие которого рождается новое качество, являются природное, социальное, психологическое (душевное) и духовное начала человеческого бытия;

4) «индикатором» духовного роста служит действительное поведение человека, очевидное для всех, а не его переживания, очевидные только для него самого.

Глава 4. МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДУХОВНО-ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

4.1. Игры и упражнения для формирования ценностного сознания

1. Игра в камушки (автор Е. В. Реброва)

Наши любимые вещи, все то, что окружает нас и создается нами, осознаем мы это или нет, отражает нас самих. Замечая и осознавая символизм, наполняющий нашу жизнь, возможно познавать себя, осознавая неслучайные отношения внутренних образов и их материальных проекций. Играя в камушки, выбирая и отвергая, создавая и разрушая соотношения цвета и формы, материала и сюжета, бессознательное говорит с нами на языке образов и символов, воплощаясь в метафоры. Интуитивная творческая деятельность позволяет наладить диалог с самим собой, который ведет к самопознанию, интеграции и трансформации.

Работа с предложенным материалом предоставляет пространство для творчества психолога и клиента, индивидуальной и групповой арт-терапии, экспрессивно-символической деятельности, различных форм релаксации и актуализации образов бессознательного.

Цель: осознание бессознательных тенденций, экспрессивное творческое самовыражение, интеграция.

Роль педагога: фасилитирующая, ассоциативно-направляющая.

Материал: коллекция камушков, состоящая из минералов, бусин, шариков, бисера, морских камней и раковин, пластмассовых и стеклянных элементов.

Камни представлены всех основных цветов, разнообразных форм и размеров, природного и искусственного происхождения.

Преимущества:

– задействование сенсорного канала восприятия позволяет переключить доминирующий очаг возбуждения, что способствует эмоциональной регуляции, расслаблению;

– свойства применяемого материала реализуют потребности обучающихся в наличии четких границ, контроле над процессом творческой деятельности, возможности в любой момент изменить созданный продукт творчества;

– активизация ассоциативного ряда и образного мышления при восприятии абстрактных объектов и обсуждении композиций, стимулирует работу «подавленного» правого полушария;

– направленное сосредоточение и стимуляция осознания ощущений – центрируют фокус внимания на субъекте, его телесных проявлениях;

– побуждение к спонтанной игре позволяет проявиться внутреннему ребенку, раскрыться творческому потенциалу.

Формы работы с детьми и взрослыми:

«Релаксация»: знакомство с материалом, спонтанная игра, выбор наиболее отзывавшихся камушков. Фокусировка внимания на сенсорных ощущениях помогает ощутить себя в ситуации «здесь и теперь», способствует эмоциональной регуляции.

«Театр прикосновений»: групповая форма релаксации, при расслаблении одного участника группы остальные осуществляют с ним сенсорное взаимодействие, раскладывая на теле различные камушки.

«Инсталляция-сказка»: создание композиции из камушков в «найденном» или предложенном пространстве. В зависимости от контекста арт-педагогического процесса, инсталляция может создаваться в песочнице, круглой тарелке, на различных цветовых фонах. Придумывается история или сказка, по мере сочинения композиция трансформируется. Техника инсталляции позволяет соединить разрозненные фрагменты в единое целое, что дает обучающемуся ощущение контроля над изобразительным процессом.

«Выбери меня»: групповая игра в ассоциации, где каждый участник ассоциирует себя и другого с камушком, аргументируя свой выбор. Участники делятся своими переживаниями.

Игра «Остров сокровищ»: ребенку предлагается закопать камушки-сокровища в песочнице и отправиться на поиски сокровищ. Раскапывая сокровище, ребенок называет, что ценное приходит в его жизнь вместе с сокровищем, какое качество характера, возможность, знание или умение он получает, обладая сокровищем. Игра позволяет обсудить с ребенком его значимые ценности, принятие или отвержение системы ценностей его семьи.

Игра «Как это относится ко мне?»: с закрытыми глазами выбираются камушки. Когда камушек выбран, обучающийся открывает глаза, педагог спрашивает, что в жизни ребенка напоминает этот камушек, как этот цвет и форма относятся к нему.

В этой игре камушки используются как стимульный материал для свободных ассоциаций клиента. Использование метода активного воображения позволяет выявить возможные направления работы, прояснить запрос.

2. Упражнение «Выражение благодарности» для начальных классов

Цель: обучение навыку выражения благодарности.

Ход упражнения:

1. За что ты хочешь поблагодарить другого человека (за комплимент, помощь, подарок)?
2. Подумай, как именно ты хочешь выразить свою признательность (словами, подарком, ответным подарком).
3. Выбери правильное время и место, чтобы выразить свою благодарность (ответить на комплимент лучше сразу, а ответный подарок часто приходится откладывать до ближайшего праздника или дня рождения).

4. Вырази свою благодарность. Скажи собеседнику, почему ты благодаришь его (особенно в том случае, если выражение благодарности не сразу следует за поступком другого человека).

Примеры ситуаций: приятель сказал тебе, что сегодня ты особенно хорошенькая; отец дал тебе добрый совет.

3. Игра «Что и когда я чувствую» для начальных классов

Педагог спрашивает у детей, какие чувства могут испытывать люди при общении с природой. Дети отвечают: удивление, радость, страх и т.д. Далее каждому ребенку предлагается выбрать из набора карточек с изображением ландшафта одну и рассказать, какое эмоциональное состояние он вызывает. Когда еще ваше состояние бывает таким (Я так же радуюсь, когда... Мне так же страшно, когда... и т.д.).

4.Игра «Передай настроение» для 6-7 классов

Дети стоят в кругу. Ведущий должен придумать настроение (грустное, веселое, тоскливое, удивленное и т.д.) и передать его следующему участнику невербально, по кругу. Когда дети передали его по кругу, нужно обсудить, какое именно настроение было загадано. Далее предложить ответить на вопрос, где в природе мы можем испытать такое чувство? Затем ведущим становится следующий ребенок.

5. Упражнение «Понимание» на лоне природы для обучающихся старших классов

Цель: совершенствование умений эффективного общения, развитие коммуникативных навыков.

Ход упражнения. Одно из основных умений человека, которого мы называем общительным, заключается в способности читать мысли и чувства другого человека по глазам, по выражению лица, по позе и т.п. В какой степени эти способности развиты у вас? Давайте проверим. Среди членов группы выберите человека, чье состояние и мысли вы будете угадывать.

Далее педагог проводит занятие, запланированную экскурсию, беседу или другое. Потом детям дается пять минут на то, чтобы письменно изложить, о чем выбранный человек думал во время занятия, какие чувства испытывал и т.п.

Затем мы сядем в большой круг, и вы, обращаясь к человеку, состояние которого описали, расскажете ему о нем (о его состоянии и мыслях). Тот, чье состояние описывали, может прокомментировать этот рассказ, т.е. высказать свое мнение. Если рассказанное вами соответствует его действительным мыслям и ощущениям, он может подтвердить правильность ваших наблюдений или опровергнуть ваши догадки, указав при этом на допущенные вами ошибки.

6. Упражнение «Моя жизнь в природе»

Цель: углубление процессов самораскрытия, получение позитивной обратной связи для укрепления самооценки и актуализации личностных ресурсов, познание себя при помощи природы.

Ход упражнения: Выберите из перечня своих эмоций, чувств те, которые вы пережили на природе. Сядьте поудобнее, глубоко вздохните, расслабьтесь.

Когда и как проявилось эти эмоции? Восстановите в своем воображении этот случай. Что вы видели тогда? Что слышали? Что ощущало ваше тело... ваши руки... кожа на лице? Погрузитесь в ту ситуацию, переживите ее заново...

Вы можете оставаться в этом воспоминании столько, сколько захотите. И, глубоко вздохнув, вы можете выйти из него тогда, когда захотите.

4.2. Духовные методы, практики и упражнения

1. Пребывание в тишине

Каждый человек мечтает о внутренней тишине, покое, удовлетворенности. Но проблема состоит в том, что состояние удовлетворенности очень недолговечно.

Один из парадоксов современного общества состоит в том, что человеку легче познать внешний мир, нежели проникнуть в собственное «внутреннее пространство». И самый драгоценный подарок, который мы можем сделать детям, - это научить их достигать внутреннего удовлетворения и спокойствия ума.

Достижение внутреннего покоя включает в себя: успокоение ума, достижение ритмичного дыхания и правильное использование времени.

А) Успокоение ума

Что такое ум? Ум – это клубок мыслей и желаний. Даже когда мы спим, процесс мышления продолжается. Наши мысли превращаются в желания, и ум мечется между ними, как сумасшедшая обезьяна, не позволяя нам достичь желанного длительного счастья. Но человеку необходимо приручить эту «обезьяну ума», добившись спокойствия ума и сделав его своим инструментом. И тогда откроется доступ к интуиции – огромной силе познания, которая скрыта в каждом человеке.

Б) Ритмичное дыхание

Дыхание – своеобразное мерило нашего состояния. Если человек спокоен и счастлив, то у него проявляется ритмичное дыхание. Если же он расстроен, оно становится частым и нерегулярным. В этом случае совет «дышите глубже» имеет под собой естественное основание: вдыхание кислорода ослабляет влияние адреналина, выбрасываемого в кровь, когда человек разгневан.

Осознанное управление дыханием является способом достижения внутреннего удовлетворения.

В) Использование времени.

Время всем людям отмерено одинаково. В сутках 24 часа. Но очень важно как человек использует это время. Впустую растраченное время вернуть невозможно.

Сидение в тишине – это один из способов правильного использования времени. Сидение в тишине или молчание являются хорошими средствами коммуникации, т.к. дают возможность личности человека общаться со своим внутренним «Я».

Техника такого общения с внутренним «Я» включает в себя концентрацию и настройку.

Концентрация

Концентрация – это перенос внимания ребенка на использование одного из пяти своих органов чувств, когда он спокойно сидит с закрытыми глазами и думает об ощущениях, которые дают зрение, слух, обоняние, осязание или вкус.

Настройка

Настройка – это период, когда дети сидят в тишине и прислушиваются к собственным мыслям и чувствам: из-за множества развлечений и высокого уровня шума в окружающем мире дети склонны к сверхактивности. Сидение в тишине способствует тому, чтобы дети отключились от внешних впечатлений и настроились на использование своих внутренних способностей.

Упражнения по расслаблению и созданию воображаемых картин

Учителю совсем не обязательно проходить сразу все ступени. Обучать детей расслаблению лучше постепенно, в несколько приемов – на ваше усмотрение.

При выполнении упражнений важна поза ребенка, дыхание и расслабление, которые помогают бороться со стрессами.

В виде фона, чтобы облегчить релаксацию, может звучать тихая музыка.

Учителю следует говорить медленно и ласковым тоном, делая паузы между каждым предложением.

Ступень 1. Прежде всего, усадьтесь поудобнее на своем стуле или на полу со скрещенными ногами. Голову держите прямо, спина прямая. Сделайте глубокий вдох, задержите дыхание и выдохните. Сделайте еще один глубокий вдох.

Ступень 2. Теперь расслабьте свое тело. Вытяните ноги, затем расслабьте их. Напрягите икроножные мышцы, затем расслабьте их. Напрягите мускулы верхней части ног и бедер, затем расслабьте их. Втяните живот, затем рас-

слабьте мышцы. Отведите плечи назад, затем расслабьте их. Посмотрите налево, посмотрите направо, вперед. Теперь сморщите лицо, затем расслабьте лицевые мышцы. Вы чувствуете, что все ваше тело расслаблено – всякое напряжение исчезло. Вам хорошо.

Ступень 3. Осознайте сигналы всех пяти чувств: запахи, вкус воды во рту, твердость пола под ногами и прикосновения воздуха к коже.

Теперь закройте глаза, чтобы вещи вокруг вас не отвлекали, и прислушайтесь к звукам в комнате (1-2 минуты).

Прислушайтесь к звукам за пределами комнаты - как можно дальше.

Ступень 4. Теперь осознайте, как вы дышите. Сделайте глубокий вдох, наполнив свои легкие. Затем следите за медленным выдохом. Пусть глаза ваши будут закрыты. И при вдохе представляйте себе, что в вас входит чистая целебная энергия, наполняя вас счастьем, любовью и спокойствием.

При выдохе вообразите, что вы выдыхаете все неприятные чувства – печаль, усталость, гнев, раздражение, страх, тоску, ревность и все прочее, - остается только чувство счастья и освобождение от беспокойства.

Повторите это 3-4 раза. Раз за разом вы выдыхаете все, что вас волнует.

Ступень 5. Эта часть связана с планом конкретного урока и может изменяться. Когда дети совершенно успокоятся, им нужно оставаться в молчании в течение 2-3 минут. Их способность хранить молчание будет усиливаться, поскольку каждый из них начнет постепенно чувствовать все больший комфорт от пребывания в молчании.

Ступень 6. Теперь вновь вернитесь в класс, откройте глаза и потянитесь, потому что упражнение закончено. Полностью осознайте настоящее.

По мере того, как дети усваивают упражнения на расслабление, учитель может переходить к более сложной Медитации на Свет.

Результаты практики таковы:

- регулируется ритм сердца и дыхания,
- уменьшается напряженность нервной системы,
- улучшается концентрация внимания,
- обостряется интеллект, развивается интуиция,
- улучшается память,
- снижается общий шум во время урока¹⁸³.

Пребывание в молчании в плане урока практикуется перед началом занятия или в любое другое время, когда детям необходимо произвести размышление.

2.Опыт для размышлений

Наиболее эффективным является обучение, осуществляемое не словами, а посредством символов. С давних времен люди разъясняют новое и непонят-

¹⁸³ Методические материалы по курсу «Духовно-нравственное воспитание детей, основанное на общечеловеческих ценностях». –СПб.: [б.и.], 2002.- С.13-14.

ное при помощи обычных предметов. Точно так же знакомые детям предметы можно использовать в качестве символов для разъяснения сложных истин.

Совсем не обязательно цитировать приведенные монологи. Подкрепляйте свою мысль примерами, понятными ребенку.

По ряду причин знакомьтесь с содержанием каждого опыта заранее. *Во-первых*, так вы сможете заранее подготовить весь необходимый дидактический материал. Как правило, он состоит из обычных предметов, часто применяемых в домашнем хозяйстве. Но в отдельных случаях вам потребуются дополнительные материалы. *Во – вторых*, предварительно знакомясь с материалом, вы нацеливаете свое подсознание на осмысление темы опыта. Это даст вам возможность подобрать необходимые примеры, которые могут заинтересовать ваших подопечных. Кроме того, вы сможете глубже вникнуть в смысл опыта и, возможно, придумать наиболее эффективный способ ее раскрытия.

Вместо предметов можно использовать картинки, а также словесные «картины» - устные описания. Используя силу воображения, дети формируют в своем сознании впечатления более длительные, чем те, которые остаются у них после устного объяснения, не подкрепленного наглядными образами. Опыт практической работы с предметами всегда оставляет наиболее сильные впечатления.

Перед началом урока удостоверьтесь, что весь необходимый дидактический материал находится у вас на столе. Вы временно можете накрыть его тканью. Это придаст вашему уроку некую таинственность и заставит детей ожидать чуда. Вы также можете разместить дидактический материал на специальном подносе или подставке.¹⁸⁴

Взяв одну или двух кукол, вы придадите ему форму театрализованного представления.

3.Позитивная установка

Заканчивать занятие можно мудрым изречением или позитивной установкой. Каждая такая установка провозглашает определенную истину, а значит, является мощным инструментом для изменения мышления и внутреннего мира ребенка, а также его отношения к людям и окружающему миру.

Установки – это позитивные заявления о том, кто мы, какие мы есть и какими мы можем стать. Кроме того, в этих установках обобщен человеческий опыт. Польза этих установок в том, что они являются инструментами осуществления тех изменений в сознании, мышлении и в жизни, которых мы стремимся достичь. Для этого мы должны изменить, прежде всего, свое отношение к самим себе.

Наше подсознание с одинаковой легкостью воспринимает как негативные, так и позитивные мысли, постепенно образуя то, что представляется нам истиной. Именно туда, в подсознание, направлены установки. Они помогут

¹⁸⁴ Дженкинс, Пегги Дж. Воспитание духовности у детей: руководство для занятых родителей: пер. с англ. Пегги Дж. Дженкинс. – М.: ООО Издательский дом «София», 2005. - С.134.

нам противодействовать тому негативу, который мы выработали в себе сами либо переняли от других.

Особенно быстро установки действуют на маленьких детей, поскольку они в своей самооценке ближе к истине. Они в отличие от большинства взрослых, еще не успели подвергнуться процедуре многолетнего промывания мозгов. Мы, взрослые, большую часть своей жизни подсознательно пользуемся негативными установками, говоря себе: «я не смогу это сделать», «я очень устал», «я плохо себя чувствую», «меня не повысят в должности» или «у меня плохая память». Обычно подобные самоуничижительные установки высказываются нами тихо, «про себя», они составляют молчаливый поток нашей внутренней речи.

Почти все, что мы хотели бы изменить в себе, может быть изменено с помощью позитивных установок. Позитивные установки помогают нам защищаться от каждодневных ударов по нашему самолюбию, которые мы наносим себе сами. Установки, облеченные в чувства, способны проникать в наше подсознание в процессе усвоения истины – подобно тому, как краснеет стебель сельдерея, если его поместить в воду, окрашенную в красный цвет [1].

Рекомендации по составлению установок.

Говорите от себя, называя свое имя или используя местоимение «я» либо «мой». «Я-установки» несут в себе мощный заряд энергии. Очень эффективны установки, начинающиеся фразой «Я могу».

Говорите так, как будто желаемые перемены уже произошли, и вы уже стали таким, каким хотите быть.

Используйте настоящее время. Установка, составленная в будущем времени, теряет свою ценность. Она навсегда для подсознания остается в будущем. Избегайте установок вроде «я буду...», «я намерен ...» и им подобных.

Лучший эффект от установок достигается в том случае, когда она иллюстрируется картиной, которую вы рисуете в своем воображении. Всегда легче представить себе свершившийся факт, чем какой-то неопределенный процесс.

Установка должна описывать те черты вашего характера и те нормы поведения, которые вы хотели бы культивировать и неукоснительно соблюдать. Не пользуйтесь отрицательными оборотами. Только утверждайте. Вместо «Я не буду злиться» говорите «Я уравновешен».

В своих установках не сравнивайте себя с другими людьми. Не стоит говорить: «Я могу писать так же, как Света». Полностью сконцентрируйтесь на самом себе: «Я выражаюсь ясно».

Укажите, что конкретно вы хотите достичь: «Я могу трижды переплыть бассейн» или «Я великоленно сыграю на пианино».

Сделайте свои установки более эмоциональными, включая в них слова, обозначающие чувства: «Я люблю решать математические задачи» или «Я горжусь тем, как я работаю на компьютере».

Рекомендации по использованию установок

Для детей наиболее важны те установки, которые формируют в них чувство собственного достоинства. Самоуважение – вот залог того, что ребенок будет уважать и любить других людей, и жизнь его будет радостной и успеш-

ной. Многие родители и преподаватели учат своих малышей произносить волшебные слова: *«Я люблю себя»*. Эти слова способствуют развитию дружелюбия и сотрудничества. Ведь прежде, чем полюбить других, мы должны научиться любить себя. Пусть ваши дети трижды произносят эти волшебные слова каждый раз, когда они просыпаются и когда идут спать. Эти слова станут для них защитой от тех оскорблений, которые они могут нанести себе сами или получить от окружающих в течение дня.

Я призываю вас произносить установочную молитву каждый раз перед началом очередного урока. Каждый раз, намереваясь приступить к занятиям с детьми, напишите или произнесите примерно следующее: *«Умы и сердца моих детей открыты. Они готовы усвоить этот урок, насколько это будет в их силах»*.

Воздействие установок на наше подсознание будет особенно мощным, если, произнося их, мы находимся в очень расслабленном состоянии. Это могут быть те мгновения, когда мы отходим ко сну, или в момент пробуждения, либо же во время медитации. Именно поэтому многие родители тихо произносят установки своим детям, когда они засыпают. Вот почему негативные мысли, высказываемые в такие моменты, могут причинить серьезный вред. Именно поэтому не следует позволять детям засыпать, когда они слушают радио или смотрят телевизор.

Наше подсознание очень восприимчиво к зрительным образам. Поэтому установки, подкрепляемые иллюстрациями, особенно эффективны. Всегда одна картина, несущая сильный эмоциональный заряд, способна заменить тысячу слов.

Чем более радостные эмоции вы испытываете в момент произнесения установки, тем она эффективнее. Чувства – как негативные, так и позитивные – способны обретать материальные формы.

Повторение – еще один ключ к тому, чтобы ваша установка обрела реальную силу. Повторяйте установку много раз в день. Напишите ее на листах бумаги и развесьте эти листы в нескольких видных местах. Пусть они служат вам напоминанием. Почаще меняйте места расположения ваших установок. Чем больше органов чувств вы вовлекаете в работу с установками, тем большего эффекта вы сможете достичь. Чтобы ускорить получение результата, рекомендуется написать свою установку, прочесть ее, затем произнести наизусть, спеть и даже станцевать ее¹⁸⁵. На уроках это можно проделать на этапе группового пения.

4. Духовные упражнения на природе (Пауло Коэльо «Дневник мага»)

«Скорость»

В течение двадцати минут вдвое уменьшите скорость, с которой вы обычно передвигаетесь. Внимательно вглядывайтесь во все, что вас окружает:

¹⁸⁵ Дженкинс, Пегги Дж. Воспитание духовности у детей: руководство для занятых родителей: перев. с англ. Пегги Дж. Дженкинс. – М.: ООО Издательский дом «София», 2005. – С.145-146.

- в предметы, природу, людей. Наилучшее время для этого упражнения – после обеда. Повторяйте упражнение неделю.

«Вода» *(на развитие интуиции)*

Выбери ровную поверхность, которая не пропускает воду, и полей ее водой так, чтобы образовалась небольшая лужица. Некоторое время просто смотри на воду. Затем начни что-нибудь с ней делать, не ставя перед собой никакой особой цели. Например, бесцельно вода по ее поверхности рукой, не заботясь о рисунке.

Выполняй это упражнение ежедневно на протяжении недели, уделяя ему каждый раз не менее десяти минут времени.

Не стремись ни к каким практическим результатам – это упражнение просто должно постепенно развивать интуицию. Когда твои интуитивные способности начнут проявляться и в другое время (помимо времени занятий), всегда им доверяй.

«Голубая сфера»

Устройся поудобнее и расслабься. Попытайся ни о чем не думать.

1. Ощути, какая это радость – быть живым. Пусть сердце твое будет любящим и свободным, пусть оно вознесет тебя ввысь, туда, где маленькие проблемы обыденной жизни кажутся незначущими и ничтожными. Начни потихоньку петь какую-нибудь песню из своего детства. Представь, что твое сердце становится все больше, оно растет и постепенно заполняет комнату (а затем и весь дом, где ты живешь) сияющим голубым светом.

2. Когда ты дойдешь до этого момента, ощути присутствие святых (ангелов или других существ), в которых ты верил во времена своего детства. Постарайся представить, как они приближаются к тебе со всех сторон, они улыбаются тебе, укрепляют в тебе веру и доверие.

3. Представь далее, как эти святые подходят к тебе совсем близко, возлагают руки тебе на голову и желают тебе любви, мира, сопричастности со всем миром – это причастие святых.

4. Когда это ощущение усилится, представь себе, что через тебя, как сверкающая река, течет поток голубого света. Этот голубой свет распространяется на весь твой дом, потом на окрестные дома, на весь город, на всю страну. И наконец, превращается в огромную голубую сферу, объемлющую весь мир. Это проявление великой Любви, оно выходит за границы твоей обыденной жизни, укрепляет дух и придает сил, заряжает энергией и умиротворяет.

5. Продолжай поддерживать свет, что окутывает весь мир как можно дольше. Это твое сердце, открывшись, изливает Любовь. Эту часть упражнения нужно выполнять на протяжении не менее пяти минут.

6. Медленно и постепенно выходи из транса и возвращайся в обычное состояние. Святые будут оставаться рядом. Голубой свет будет окружать весь мир.

Этот ритуал можно, и даже желательно, выполнять не в одиночку. В таком случае участники должны держаться за руки на протяжении всего упражнения.

«Тени»

Расслабься. В течение пяти минут пристально вглядывайся в тени предметов или людей, находящихся вокруг. Постарайся точно определить, какая часть их освещена.

Следующие пять минут, не прерывая это занятие, постарайся сосредоточиться на той проблеме, которая требует решения, и найди все ошибочные варианты решения.

И последние пять минут, глядя на тени, думай о том, какие остались верные решения. Уничтожай их одно за другим, пока, наконец, не останется одно-единственное – то, которое относится именно к данной проблеме.

«Вслушивание»

Расслабься. Закрой глаза.

Постарайся в течение нескольких минут уловить всю совокупность звуков, которые раздаются вокруг тебя, как будто ты слушаешь большой оркестр.

Постепенно ты начнешь различать каждый звук в отдельности. Сосредоточься на каждом, как будто ты слушаешь сольную партию музыкального инструмента. Все прочие звуки постарайся не воспринимать.

Ежедневно повторяя это упражнение, ты вскоре научишься слышать голоса. Поначалу тебе покажется, будто это – лишь игра твоего воображения. Но потом поймешь, что эти голоса принадлежат тем, кто был, кто есть и кто будет, и все они образуют Память Времени.

Минимальная продолжительность – десять минут.

«Дуновение RAM»

Сделать глубокий выдох, постаравшись полностью освободить легкие. Потом медленно вдыхать, одновременно поднимая руки. Во время вдоха сосредоточиться на ощущении того, что внутрь проникает любовь, мир, гармония со всем мирозданием.

Задержать дыхание и не опускать руки на максимально долгое время, наслаждаясь внутренней и внешней гармонией. Почувствовав, что наступил предел, - сделать быстрый выдох, одновременно произнося слово «**RAM**».

Повторять в течение пяти минут.

«Танец»

Расслабьтесь. Закройте глаза.

Попытайтесь вспомнить первую мелодию, слышанную вами в жизни. Напевайте ее про себя. Пусть постепенно какая-то определенная часть вашего тела: ноги, руки, голова и т.д. – но только одна – начинает танцевать в такт этой мелодии.

Через пять минут перестаньте напевать и вслушайтесь в те шумы, которые вас окружают. Попробуйте сделать так, чтобы они зазвучали как некая мелодия, и танцуйте под нее – но уже всем телом. Не думайте ни о чем, но старайтесь припомнить образы, которые возникают у вас в голове спонтанно.

Танец – это один из лучших способов общения с Бесконечным Разумом.
Продолжительность упражнения – пятнадцать минут.

4.3. Созерцание как метод постижения природы

1. Противоречия в обучении методам изучения природных ландшафтов в школе

Современные методы исследования Земли (космический, картографический, статистический, геоинформационный), предлагаемые к изучению шести-классникам на первых уроках географии, превышают накопленный детьми к этому времени фактический материал и не могут стать действительно полезными в их текущей жизнедеятельности. Когда человек оказывается в лесу, в поле, на берегу реки, он слышит звуки, ощущает запахи, т.е. воспринимает природу эмпирически. Природа есть чувство прежде, чем она становится идеей, формулой, моделью или полезностью.

К сожалению, приходится признать трудно преодолимой границу между самой природой и науками о ней, между окружающей нас природной реальностью и тем идеальным миром знаний, который «проходят» в школе. Быть может, в этом и есть разгадка отчуждения оканчивающих общеобразовательную школу людей от географии в её первоначальном значении?

В самом деле, лишившись самостоятельного познания реального мира, ученик вынужден усваивать «знание всех тех богатств», которое уже выработано до него. В результате естественные детские и подростковые вопросы об окружающем мире постепенно уступают место параграфам с придуманным кем-то содержанием; знания о природе подменяют саму природу; классно-урочная система обучения технологизирует процесс овладения учениками, так называемыми, основами наук, которые и проверяются на экзамене. В итоге при всей пользе фундаментальных и прикладных знаний теряется главная составляющая образования – человекообразующая, т.е. ведущая к образованию человека, имеющего собственное видение, понимание и восприятие природы.

Человек теснейшим образом связан с природой, он любопытен, он реализует в ней свои интересы, а потом уже моделирует природные и иные процессы, создает геоинформационные системы. Без сомнения, теоретическое мировосприятие может и должно формироваться в сознании детей, но лишь при одном условии: если эмпирически накопленные факты, пусть сначала в беспорядке, будут восприняты и лягут в основу процесса познания природы.

Возрастные психологические и физиологические особенности развития подростков и эволюция методов познания природы человеческой цивилизацией диктуют иную логику выстраивания обучения школьников методам геогра-

фических исследований. Учить ребёнка видеть, мыслить, ощущать, чувствовать, рефлексировать – вот что должно быть первично в процессе обучения и развития творческой самореализующейся личности.

Детям младшего школьного возраста свойственна способность переживать наблюдаемое в природе, чувственно её познавать, но потом эта способность часто не бывает востребована. Развивать эту естественную способность нужно и в следующих классах, применяя чувственно-образные способы познания.

«Любовь к природе слагается, по крайней мере, из трех групп чувствований: эстетических, интеллектуальных и этических» (Б.Е. Райков).

2. Чувственно-образные методы познания

Гуманное отношение к природе и качества сердца можно формировать при взаимодействии чувственного (жалость, восхищение, сострадание и т. п.), эстетического (любование, наслаждение) и интеллектуального (экологические и этические знания) воспитания.

Представим способы, которые дают возможность проникать в природу глубже обычного, а силу радости от общения с нею увеличивают во много раз.

Один из таких способов, имеющих древнюю природу, - это **очеловечивание** познаваемых объектов, т.е. придание познаваемым вещам функций человека. Например, изучать гору ребенок может, придумывая рассказ о её рождении (образовании), далее – её дружбе с разными существами (освоение горы другими организмами, взаимодействие с человеком).

Метод вживания. Опирается на эмпатию, означающую «вчувствование» человека в состояние другого объекта. Основываясь на философской модели эвристического обучения, познание человеком окружающего мира есть общение подобного с подобным. Метод эмпатии вполне применим для «вселения» учеников в изучаемые объекты окружающего мира.

Создание личностно значимого образа и смысла природы начинается с **синестезии природного ландшафта** – чувственного акта его постижения, лежащего в основе эмоционального, эстетического, сакрального восприятия ландшафта. Не изучение, а общение, вживание (**эмпатия**) – основные методы познания на этом этапе. Разговор с камнем, соприкосновение с деревом, сочувствование с животным, сомыслие и сродство с миром – примеры способов общения и единения познающего с познаваемым. Целью познания выступает мысленное «проникновение» познающего субъекта в познаваемый объект.

Ученики обычно отмечают, что подобные упражнения, связанные с методами очеловечивания и эмпатии, развивают их способность мыслить и понимать явления с различных точек зрения, учат включать в познание не только разум, но и чувства (сердце). Погружение и вживание в природу способны озарить человека чувством всеобщей гармонии.

Вживание в природный ландшафт возможно посредством созерцания, наблюдения, перевоплощения, фантазирования, интерпретации (образное видение объектов посредством поэзии, музыки, ритуальной и изобразительной деятель-

ности и т.д.). При изучении природных объектов необходимо пользоваться всеми органами чувств: слухом, зрением, обонянием, осязанием, вкусом.

Метод смыслового видения. Одновременная концентрация на образовательном объекте физического зрения и «пытливо» настроенного разума позволяет понять первопричину объекта. Так же, как и в предыдущем методе, здесь требуется создание у ученика определенного настроения, состоящего из активной чувственно-мысленной познавательной деятельности. Учитель может предложить ученикам следующие вопросы для смыслового «вопрошания»: какова причина этого объекта, его происхождения, сакрализации? В чём его сакральный смысл? Почему он такой, а не другой? Упражнения по целенаправленному применению данного метода приводят к развитию у учащихся таких познавательных качеств, как наитие, озарение.

Метод образного видения. Эмоционально-образное исследование объекта. Предлагается, например, глядя на бегущие облака, нарисовать увиденные в них образы, описать, на что они похожи. Образовательный продукт как результат наблюдения учеников выражается в словесной или графической образной форме.

Метод символического видения. Символ как глубинный образ реальности, содержащий в себе ее смысл, может выступать средством наблюдения и познания этой реальности. Метод символического видения заключается в отыскании или построения учеником связей между объектом и его символом. Например, древнее поселение Аркаим имеет кольцеобразную структуру, его символическое изображение – круг, внутрь которого вложены ещё два круга. После выяснения характера отношений символа и его объекта учитель предлагает ученикам наблюдать какой-либо объект с целью увидеть и изобразить его символ в графической, знаковой, словесной или иной форме.

3. Понятие о созерцании как методе обучения и познания ландшафтов.

«Есть метод познания, существующий наряду с логическим, - метод созерцания. Созерцание дает возможность проникнуть непосредственно в суть какого-либо явления, в некотором смысле даже глубже, чем путем логики... Когда мы наблюдаем Природу как целое, у нас возникает ее образ, в чем-то более полный, чем даваемый совокупностью естественных наук» (Б.Б. Раушенбах).

Более подробно рассмотрим такой способ познания природы, как **чувственное созерцание**, т.е. воссоздание в себе такого состояния, когда восприятие и понимание природного объекта сливаются, происходит целостное, нерасчлененное видение цветка, дерева, облака, горы, ландшафта, Земли или всего Космоса.

Европейцам с развитым (в основном логическим) складом ума чаще всего неизвестен и непривычен такой аспект человеческой активности. Для ранних этапов развития цивилизации было характерно внелогическое постижение новых объектов. В восточных культурах до сих пор важное место отводится созерцанию в становлении у индивида миропонимания. При реализации западного подхода

обычно считают, что информация обладает ценностью для индивида только тогда, когда он знает, как явно использовать ее в своей деятельности.

Восприятие образной информации не поддается полностью логическому анализу и объяснению: часть образной информации не только невозможно адекватно описать словами, она еще может запускать в подсознании неосознаваемые процессы, порождающие эмоции или неожиданные ассоциации. Образная информация может неосознаваемо вызывать положительные эмоции и продуктивные для творчества ассоциации.

Словарь русского языка (1988) поясняет: «**Созерцать...**

1. Рассматривать кого-либо, что-либо, наблюдать за кем-либо, чем-либо. *Я часами сидел на скале, созерцая море* (Л.Толстой). *Я тоже ничего не делаю. А только созерцаю и природу, и людей* (В.Суриков).

Заметим, что примеры не позволяют истолковывать действие «созерцать» как синоним действия «наблюдать», поскольку наблюдают что-либо, а в приведенных примерах цели созерцания отсутствуют: «Я тоже ничего не делаю...».

2. Мысленно представлять, проникая умом, мыслью во что-либо. *Нет ничего приятнее, как созерцать минувшее и сравнивать его с настоящим* (Белинский).

Созерцание... 1. Действие по значению глагола «созерцать». 2. Углубление в свой внутренний мир. 3. Философ. процесс непосредственного восприятия действительности. *От живого созерцания к абстрактному мышлению и от него к практике — таков диалектический путь познания истины* (Ленин)».

Для уяснения разной значимости понятия «созерцание» обратимся к мнению академика **Б. В. Раушенбаха**: «...Если сегодня слово "созерцание" имеет фактически тот же смысл, что и "глядение", то во времена Средневековья дело обстояло иначе. По представлениям того времени, созерцание является в известном смысле высшей формой познания. По средневековым представлениям существуют два пути познания: путь логического мышления и путь созерцания. Логическому мышлению, преимущества которого достаточно очевидны, присущ, однако, существенный недостаток: оно идет от одной частности к другой путем строгих умозаключений, но при этом всегда остается в плену рассматриваемых частных частей. Созерцание лишено этого недостатка. Более того, в некотором отношении созерцание имеет безусловное преимущество перед логическим мышлением. Оно дает картину, хотя и лишенную подробностей, но зато обладающую свойством полноты. Кроме того, ...созерцаемые вещи надо видеть не только такими, какими они являются в повседневной жизни, но и в качестве метафор высшего бытия... Следовательно, со средневековой точки зрения помимо своего обычного смысла предметы могут иметь и иной, высший смысл»¹⁸⁶.

Продуктами созерцания могут быть ассоциированные с воспринятыми образы (необязательно той же модальности, например, запах степи может вызывать зрительные образы), эмоции, воспоминания, измененные состояния сознания, в которых воплощается образное (правополушарное, нелогическое) мышление.

¹⁸⁶ Раушенбах, Б. В. Пристрастие/ Б. В. Раушенбах. - М.: Издательство «Аграф», 1997. – С.146.

Рассмотренные эффекты могут блокироваться или искажаться негативными установками, предубеждениями, отсутствием практики такого восприятия образной информации, недостаточным эстетическим (а значит, и культурным) развитием индивида. При таком восприятии информации человек неосознаваемым путем ощущает красоту образов, получает эмоциональный заряд, содержащийся в них, у него могут возникать неожиданные воспоминания и ассоциации или состояния организма. Например, созерцание восхода солнца на горе может вызвать ощущение причастности к космическим мистериям, созерцание степи в безветренную и ясную погоду - тишины и покоя, а течение воды в реке — прохлады и свежести от её прикосновения.

Хотя созерцание как вид активности человека в психологии не рассматривалось, в жизни человека оно всегда присутствовало, давая порой неожиданные эффекты. Эффекты созерцания (бесцельного вроде бы восприятия образной информации) описаны во многих произведениях русских поэтов:

Осеннюю дорогой

Вл. Соловьев

Меркнет день. Над усталой, поблекшей землей
Неподвижные тучи висят.
Под прощальным убором листвы золотой
И березы, и липы сквозят.
Души обняли нежно-тоскливые сны,
Замерла бесконечная даль,

И роскошно-блестящей и шумной весны
Примиренному сердцу не жаль.
И как будто земля, отходя на покой,
Погрузилась в молитвы без слов,
И спускается с неба невидимый рой
Бледнокрылых, безмолвных духов.

Процедуры обучения **синестезии** и созерцанию незаменимы при формировании целостного образа природы, сакрального объекта в сознании детей.

Методика развития «бокового осязания» (по Д. Андрееву). В числе пяти внешних чувств человека имеется одно, до сих пор почти не осмысленное, даже заклеянное каким-то странным пренебрежением — это чувство осязания. Мы обычно «осязаем» в смысле механического получения осязательных впечатлений, но отнюдь не осязаем в смысле **осознанности этих впечатлений**.

Вот как Д. Андреев описал свои ощущения от ходьбы босиком и осязания земли: «...Если же я знаю, что всякий мой шаг есть прикосновение к телу родимой Земли; что малейшие изгибы почвы, изменения ее влажности и сухости, прохладности и теплоты, шершавости и гладкости, мягкости и твердости, плотности и рассыпчатости есть не что иное, как ее речь ко мне, не что иное, как прикосновение к подошвам моих ног этой всеобщей Матери, любящей меня как свое дитя и еще какою-то непостижимо горячей, сверхчеловеческой любовью, — я испытываю, кроме телесного удовольствия, непередаваемое чувство, похожее на ласку любви, и теплую, упоительную радость»¹⁸⁷.

¹⁸⁷ Андреев, Д. Роза Мира.- С.194.

Чтобы развить в себе способность постоянной фиксации осязательных восприятий и углубленного их осмысливания, не требуется ни обременительных медитаций, ни сухой умственной гимнастики.

Для этого следует развить в себе *способность «бокового осязания»*.

Первое - сосредоточивая сознание на чем угодно и в то же время воспринимая осязанием различные предметы, к которым прикасаешься, надо фиксировать их определенным углом сознания, время от времени как бы обращая на них взор мысли и осмысляя их.

Второе — связать «боковое осязание» с тем общим отношением к природе. Мир заговорит с нами тысячами голосов, каждый будет полон своеобразия, выразительности и неожиданно глубокого смысла. Ветер перестанет быть механическим напором множества мертвых молекул воздуха на наше лицо и тело: он явится нам либо лаской чудесных невидимых существ, либо неистовыми забавами другого, более сурового слоя. Земля, по которой мы до сих пор равнодушно ступали, тупо отзываясь лишь на крайний жар или холод, теперь заговорит с нами живым языком. Она заговорит через наши смеющиеся от радости подошвы ног то шаловливыми восклицаниями ручьев и лужиц, то покалывающим смехом степных злаков, то взволнованным речитативом сухой дороги. Она заласкает нас влажной глиною лесных тропинок, трогательной нежностью травы, суровой мудростью камня и мягчайшими коврами дорожной пыли. И природа перестанет казаться равнодушной: вы ощутите с неопровержимой достоверностью, что не только вы любите ее, но и **любимы ею**¹⁸⁸.

Углубление и осмысление чувств и постоянное, повседневное пользование ими — одна из существенных линий в системе духовно-экологического воспитания, которая имеет в виду развитие способности многомерного познания природы и себя как целостного человека, имеющего триединую сущность (тело, душа, дух). В связи с чем, особое место при использовании чувственно-образных методов отводится **рефлексии чувств**. Для этого школьникам предлагается кратко описать, какие они испытывали чувства в той или иной ситуации, в ходе занятия, беседы, экскурсии, дня или недели. Обычно ребята немногословны, пишут, что чувствовали интерес, трудности, усталость, радость, нарастающее понимание и т.п. Мало кто поначалу пытается выяснить причины тех или иных чувств, осознать связь полученных результатов обучения с характером переживаний в ходе познания.

Поскольку словами не всегда можно передать чувства, осваиваются невербальные способы чувственной рефлексии: с помощью рисунков, ассоциаций, музыки и др. В этом случае ученики не переводят чувства в слова, а выражают чувства различными видами эмоционального образного языка. Наиболее точное словесное описание ощущений и переживаний, полученных посредством образно-чувственного восприятия окружающего мира, дал Д. Андреев: «Как будто раньше мы рассматривали в лупу участок органической ткани, различая ее строение и сокращения ее волокон, ничего не выражающие...

¹⁸⁸ Там же. С.211.

теперь же взглянули простым ясным взором и поняли вдруг, что перед нами — телесная ткань прекрасного лица, живущего глубоко осмысленной жизнью и полного выразительности. Бессмысленная громада мертвой материи — раньше; ослепительно прекрасное, мощно живущее, мудро и любовно взирающее на нас и на мириады существ Лицо Мира — теперь»¹⁸⁹.

4.4. Методика развития сквозящего восприятия

Нами разработана методика проведения полевой практики для целей развития сквозящего мировосприятия. Термин и его определение позаимствованы у Д. Андреева.

Сквозящее мировосприятие –

- охватывает сферу культуры и истории – отливается в учение метаисторическое;
- оно обращается к Солнцу, Луне, звездному небу – и делается основой учения вселенского, то есть метаэволюционного;
- оно охватывает земную природу – и находит свое выражение в учении о стихиях и внутреннем мире (психологии) ландшафтов (по Д.Андрееву о стихиялях).

Цель: развитие сквозящего мировосприятия

Предварительное условие: собственная готовность человека добиваться сквозения в том хрустальном сосуде, который мы называем Природой. Значит, этот процесс доступен для

- тех учителей, кто сам допускает возможность существования внутреннего мира ландшафтов;
- детей, у которых доверие к стихиям и любовь к Природе с ранних лет укрепляется старшими.

Данное условие можно создать, если включить в курсы физической географии, биологии включить блоки «Одухотворение человеком природы (водных объектов, земли, животных и растений) в разных культурах», в курс естествознание - «Учение о стихиях», в литературные и искусствоведческие дисциплины – «Опыт духовных переживаний героев (авторов) произведений», «Образы природы в произведениях».

Период проведения практики: лето.

Летом условия благоприятнее, потому что именно летом, при высоком стоянии солнца, развитии растительности и обнажении земной поверхности и водных пространств, внутренний мир природы (стихиалей) наиболее активен за счет участия новых и новых его слоев.

¹⁸⁹ Андреев, Д. Роза Мира.- С.211.

ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫЙ ЭТАП

Деятельность учителя

1. Разработка и включение в образовательный процесс соответствующих тематических блоков, или непосредственно перед полевой практикой.
2. Выбор места для проведения практики и подготовка технической, материальной, информационной (географической, исторической и др.), картографической базы.
Место должно быть красивое, малолюдное, с разнообразием слабо измененных ландшафтов.
3. Разработка медитаций, упражнений на выбранной местности.
4. Разработка методики проведения полевой практики на определенное количество дней. Начинать рекомендуется с прогулок на несколько часов, потом на весь день и т.д. Наша разработка рассчитана на 5 дней.
5. Определение состава группы практикантов (не более 10 человек).
6. Доведение данной методики до практикантов.
7. Разъяснение правил поведения в ходе практики: сведение к минимуму мясной и рыбной пищи, отказ от употребления спиртного, охоты, рыбной ловли, сбора коллекции насекомых и растений. Быт свой необходимо упростить, одежду сделать как можно легче, об обуви желательно забыть. Купаться 2-3 раза в день в реке (озере или другом водоеме), найдя для этого такое место, где можно оставаться один на один. Читать вдохновляющие книги. Заниматься творчеством (фотографировать, рисовать, сочинять). Соблюдать полнейшую тишину.
8. Подготовить тематику и содержание познавательных выступлений перед учениками во время практики.

Деятельность обучающихся

1. Изучение и систематизация информационного и картографического материала о месте практики.
2. Изучение методики проведения практики.
3. Подготовка необходимого оборудования, провианта.
4. Приобретение книг для чтения. Книги должны способствовать мирному, доброжелательному настроению и помогать мыслями вживаться в глубь Природы. Естественнонаучная литература не может быть полезна в такие дни, так как настраивает на совершенно другой лад; еще более уводят в сторону занятия точными науками и техникой. Лучше – хорошие стихи.

ХОД ПРАКТИКИ

Мы предлагаем Вам для проведения подобной полевой (вернее, духовно-полевой) практики уникальное место – музей-заповедник, древнее Городище, священное место – Аркаим. Он располагается в Челябинской области Брединском районе (юг области). 8-9 часов дороги от Кургана и Вы на Аркаиме. Пребывая на Аркаиме, Вы сможете в первый день посетить горы Любви и Шаманиху, в после-

дующие дни – горы: Разума, Покаяния, Семи братьев, Предков, Чеку, а также воспользоваться экскурсиями, предлагаемыми работниками заповедника.

К принятию Аркаима надо подготовиться, очиститься телом и душой перед поездкой, так как это поездка в святое место. Многие верующие приравнивают посещение Аркаима к посещению Иерусалима. Насколько вы настроитесь на принятие Аркаима, настолько он откроется вам.

День 1. Устройство на базе: установление палаток (или размещение в комнатах). Распределение дежурств на кухне. Прогулки, купание, медитации, занятия творчеством до вечера.

Проводы Солнца. Вечер духовного общения для желающих: костер, игра на музыкальных инструментах, пение, чтение стихов, обсуждение вопросов духовного плана. Такие вечера можно сделать традиционными, но не однообразными. Обязательно выступление учителя. Созерцание ночного неба.

День 2. Встреча восхода. Путешествие на целый день. Создать образ (яркое описание, рисунок, стихотворение, музыка, молитва) природы маршрута или отдельного места.

Проводы Солнца. На вечере духовного общения ребята могут показать свои творения (по желанию). На этом вечере принимается совместное решение о походе с ночевкой в наиболее интересное место. Возможно формирование нескольких небольших групп.

Созерцание ночного неба.

День 3-4. Встреча восхода. Путешествие до нового места, устройство и прогулки. Продолжение вживания в Природу.

Созерцание ночного неба.

День 5. Прощание с местностью. Посещение излюбленных мест. Проведение творческой выставки достижений, рефлексия развития чувственной и духовной сфер. Сборы. Отъезд.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Духовность и бездуховность человека стали в настоящее время предметом пристального внимания со стороны философов, культурологов и педагогов. Это внимание объясняется кризисом религиозного типа духовности и коммунистической бездуховности.

Образованию отводится ключевая роль в реализации нового духовного идеала российского общества, сформулированного в Концепции духовно-нравственного воспитания и развития гражданина России.

Новая воспитательная система российской школы должна стать важнейшим фактором, обеспечивающим социокультурную модернизацию российского общества (в аспекте его гуманизации). Именно в школе должна быть сосредоточена не только интеллектуальная, но и гражданская, духовная и культурная жизнь обучающегося. В связи с чем разработка научных основ духовно-экологического воспитания и определение сущности духовно-экологического развития обучающихся представляются актуальными.

Теория духовно-экологического воспитания интегрирует философские и педагогические идеи учения о сущности духовного и экологического воспитания и развития человека.. В исследовании выделены два аспекта интеграции:

1) в содержании воспитания, где в качестве интеграторов могут выступать общечеловеческие ценности (мир, любовь, ненасилие, истина, праведное поведение), приводящие к единому знаменателю ноосистемы (человек, семья, род, нация (народ), ноосфера) и экосистемы (от своего жилища, ландшафтов родной местности до уровня биосферы) как элементы содержания воспитания и развивающей окружающей среды;

2) во внутреннем мире обучающегося, где интегрируются составные человеческой сущности в целостность. Авторское понимание сущности человека таково: человек – это целостное космобиосоциопсиходуховное существо, для которого характерна многоуровневость, деятельность, интегральность, интенция к духовному развитию. Интегративным свойством обозначена развивающаяся человечность. Под **человеческой целостностью** понимается *гармоничное единство человеческой сущности (тело, душа, социальность, дух), существования (физическое, социальное и духовное) и мироотношения (к себе, людям, природе, духовным сущностям)*. В качестве интеграторов определены нравственность, совесть и любовь.

Степень интеграции духовного и экологического воспитания рассматривается на трёх уровнях: *конвергенции, взаимодействия, интерференции*.

Мировоззренческой основой духовно-экологического воспитания обучающихся определен гуманизм. Гуманизм утверждает диалектику Познания (самопознание усиливает понимание мира и наоборот), со-бытие, диалог человека и Мира посредством переживания любви к духовной основе, а также необходимость развития и совершенствования личности по пути духовности.

Духовно-экологическое воспитание связано с идеями эволюционного, экологического и ноосферного форм гуманизма (глобальный гуманизм). Выявление сущности и механизмов духовно-экологического развития человека опирается на идеи, концепции, связанные с объяснением роли познания собственного внутреннего мира человеком, сопричастности, аналогичности внутреннего мира человека и макромира, эволюционного значения самосовершенствования, возвращения в себе истинной духовности как качества человека духовного.

В качестве **методологии духовно-экологического воспитания** обучающихся обоснованы системный, синергетический, аксиологический, синтагматической - системно-деятельностный и развивающий подходы. Обосновано выделение как аспекта духовного развития человека духовно-экологического направления. *Духовно-экологическое развитие – это развитие человека в качестве духовного существа, подчиняющегося закономерностям духовно-нематериальных сфер (психосферы, ноосферы, пневмосферы) и требованиям духовно-экологического императива.*

Духовно-экологическое развитие обучающихся иницируется в процессе **духовно-экологического воспитания**, которое определяется как педагогически организованная система деятельности детей в природе на основе доступных методов познания природы и духовных практик с целью мотивации школьников к духовному развитию, а также изучению наук о природе.

Духовно-экологическое воспитание обучающихся осуществляется в рамках целостного процесса воспитания и социализации одновременно с формированием экологической культуры. Организация духовно-экологического воспитания учащихся осуществляется по направлениям: воспитание ценностного сознания, воспитание любви, обучение созерцанию, развитие свободной воли обучающихся.

Идеалом духовно-экологического воспитания личности определена **гуманистическая духовность** - интегративное качество личности, выражающее приоритет высших духовных ценностей в согласии с позициями гуманизма. В содержании гуманистической духовности личности выделено три блока: познавательный, ценностный и квалитарный (потребности и способности).

Логика изучения **сущности духовно-экологического развития (ДЭР)** обучающихся определила задачу рассмотрения ДЭР в различных контекстах.

Философский аспект анализа проблемы ДЭР создал фундамент для осуждения сущности ДЭР обучающихся через его соотнесение с такими базовыми категориями, как «человеческая целостность», «развитие» и «саморазвитие». По своим сущностным возможностям человек есть *саморазвивающаяся целостность*. Саморазвитие определяется как *внутренне необходимое спонтанное, самопроизвольное изменение таких открытых и целостных систем, как человек и общество, которое обуславливается их противоречиями, опосредствующими воздействием внешних факторов и условий*. Этот тип самодвижения имеет причину в самом себе, связан с направленным, необратимым изменением и переходом систем на более высокую ступень организации. Са-

мая глубокая сущность саморазвития человеческой целостности предстает как рефлексивное самотворчество (В.Н. Сагатовский).

Принципиальным отличием современных концепций, основанных на постнеклассическом типе научной рациональности, является разработка идеи многовариантности возможных путей изменения человеком себя как открытой саморазвивающейся системы, утверждение ценностных оснований выбора вектора этих изменений, понимание сложности, неоднозначности, нелинейности процессов саморазвития. Поэтому путь саморазвития человеческой целостности через познание природы и самопознания в природе, или духовно-экологический путь, возможен и, как мы считаем, необходим и уместен в школьном возрасте.

Психологический аспект проблемы ДЭР подразумевает изучение факторов, условий, механизмов, стратегий ДЭР человека в процессе познания природы и самопознания в природе. Термин ДЭР вписывается в ряд понятий, которые по разным параметрам характеризуют внутреннюю активность человека: «самосознание», «самопознание», «постижение», «созерцание», «любовь», «свободная воля».

Педагогический аспект проблемы ДЭР предполагает моделирование таких условий и методик интеграции наук, философских учений о духе и природе, духовного и экологического воспитания, которые основаны на ценности открытия растущим человеком своего «Я», направлены на актуализацию его способностей к познанию сущности природы, постижению своей собственной природы на основе развития безусловной любви. При этом важна реализация психолого-педагогического сопровождения как способа включения взрослого в учебно-воспитательный процесс с целью создания условий для ДЭР всех субъектов взаимодействия. Таким образом, проблема ДЭР человека представляется в русле современного человекознания как многоаспектная, междисциплинарная.

В работе сущность духовно-экологического развития рассмотрена:

- **как активность по преобразованию себя** – это *взаимопереход в системе духовная практика - духовные устремления на основе активизации потенциальных возможностей и внутренних ресурсов в природных условиях;*

- **как становление субъекта постижения** – последовательное появление дополняющих друг друга способностей к самопознанию, самопониманию и постижению себя и глубинных основ бытия посредством созерцания природы и своего внутреннего мира;

- **как предпосылка становления трансцендентной реальности** - **утверждает** существование закономерных связей становления субъективной и трансцендентной реальности, связанных с усложнением и возвышением осваиваемых видов деятельности, специфических для человека (любовь, созерцание, свободное волеизъявление), которые должны быть учтены в образовательном процессе в школе.

Выделены закономерности **психологического механизма** духовно-экологического развития личности:

1. Логически стремление предшествует практике, практика предшествует постижению, а постижение преобразению. Преобразование и постижение относятся, условно говоря, к верхнему уровню рассматриваемой системы – уровню целей или следствий. Стремление и практика составляют нижний ее уровень – уровень средств или причин.

2. Положительное разрешение проблемы «низшей природы» осуществляется посредством согласования целей управляемых подсистем и «центра» управления; в качестве конструктивного эффекта практики при этом полагается не угнетение, а РАЗВИТИЕ «низшей природы». Духовная практика, рассчитанная на положительный конструктивный эффект (то есть на развитие «низшей природы», а не на ее подавление), до предела обостряет противоречие между энергетическим и конструктивным эффектом. Это центральное противоречие духовной практики делает путь духовного развития «узким, подобно лезвию бритвы».

3. Основными компонентами взаимодействия, на острие которого рождается новое качество, являются природное, социальное, психологическое (душевное) и духовное начала человеческого бытия.

4. «Индикатором» духовного роста служит действительное поведение человека, очевидное для всех, а не его переживания, очевидные только для него самого.

В качестве **методического обеспечения** духовно-экологического воспитания обучающихся предложен комплекс игровых технологий, методы пребывания в тишине, позитивной установки, созерцания в природе, упражнения по постижению внутреннего Я в природных условиях, которые могут быть использованы педагогами и воспитателями различных образовательных учреждениях, летних оздоровительных лагерей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни/К.А. Абульханова-Славская. – М.: [б.и.], 1991. – 301с.
2. Агни-Йога. Живая Этика: в 5 т. - М.: Рипол Классик, 2004.
3. Александрова, Р.И. Экология и мораль /Р.И.Александрова, А.В.Смольянов. - М.: Знание, 1984. 62с.
4. Амонашвили, Ш.А. Паритеты, приоритеты и акценты в теории и практике образования/ Ш.А. Амонашвили // Педагогика.-2000.- №2. – С. 11-16.
5. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания/ Б.Г.Ананьев. – СПб: Питер, 2001. - 288с.
6. Андреев, Д. Роза Мира/ Д. Андреев. - М.: Товарищество "Клышников - Комаров и К", 1992. - 596 с.
7. Антонов, В. Экология человека в многомерном пространстве/ В.Антонов. - СПб: Полнос, 2000. -190 с.
8. Аршинов, В.И. Синергетика как модель междисциплинарного синтеза/В.И. Аршинов, Н.Д. Казаков// Математика, естествознание и культура. - М., 1983.
9. Балашов, Л.Е. Тезисы о гуманизме /Л.Е. Балашов// Здравый смысл. - 1999/2000. - №14. - С.30-36.
10. Бабушкин, В.И. Философия духа/В.И. Бабушкин. – М.: [б.и.], 1995.
11. Белоус, В.В. Диагностический подход к распознаванию различных иерархических уровней индивидуальности / В.В. Белоус, А.Т. Наймите// Взаимосвязь формирования личности и коллектива.- Рига: [б.и.], 1989. - 256 с.
12. Беляев, И.А. Интенциональность целостного мироотношения/Беляев И.А. // Вестник Оренбургского государственного университета.-2007.-№ 1.-С. 29-35.
13. Бердяев, Н.А. Духовное состояние современного мира/Н.А. Бердяев// Новый мир. – 1990. -№1. – С. 217.
14. Бердяев, Н.А. Дух и реальность/ Н.А. Бердяев//Философия свободного духа. – М.: [б.и.], 1994.
15. Бердяев, Н.А. Проблема человека (К построению христианской антропологии)/ Н.А. Бердяев //Ступени. – 1991. - №1.
16. Бердяев, Н.А. Философия свободы. Смысл творчества/ Н.А. Бердяев. – М.: [б.и.], 1989.
17. Бериулава, Г.А. Интеграция содержания образования/Г.А. Бериулава. - М.: Совершенство, 1998. - 192 с.
18. Блауберг, И. В. Становление и сущность системного подхода/ И.В.Блауберг, Э.Г. Юдин.— М.: [б.и.], 1973.
19. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности/ Л. И. Божович; под ред. Д.И. Фельдштейна. – Воронеж: НПО "МОДЭК", 1997. – 352с.
20. Болдачев, А. В. Терминология и мифы эволюционизма [Электронный ресурс] / А.В. Болдачев.– Режим доступа <http://www.boldachev.com/>
21. Булгаков, С.Н. Свет невечерний: Созерцания и умозрения/С.Н. Булгаков. – М.: [б.и.], 1994.
22. Вазина, К.Я. Человек и духовное развитие/К.Я. Вазина. – Н.Новгород: [б.и.], 1997.
23. Вайнштейн, Э.С. Дух (стержень спирали)/Э.С. Вайнштейн. – М.: [б.и.], 1997. – Кн.2.
24. Васильев, Р.Н. Человек: генезис духа/ Р.Н. Васильев, Р.А.Зобов, В.Н. Келасьев. – СПб.: [б.и.], 1994.
25. Вебер, М. Избранные произведения/М. Вебер. - М.: Прогресс, 1990.- 808с.
26. Вернадский, В.И. Биосфера и ноосфера/В.И. Вернадский. - М.: [б.и.], 1989.
27. Весна, М.А. Педагогическая синергетика / М.А. Весна. – Курган: Изд-во

Курганского гос. ун-та, 2001. - 405с.

28. Волков, Ю.Г. Интегральная природа человека: естественнонаучный и гуманитарный аспекты/ Ю.Г.Волков, В.С. Поликарпов. - Ростов-н/Д.: [б.и.], 1994.
29. Гайденко, П.П. Прорыв к трансцендентному/П.П. Гайденко. – М.: [б.и.], 1997.
30. Гегель. Энциклопедия философских наук: в 3 т./Гегель. -М.: Мысль, 1977. -Т.3. -472 с.
31. Глазачев, С.Н. Экологическая культура учителя: исследования и разработки эко-гуманитарной парадигмы/ С.Н. Глазачев. - Москва: «Современный писатель», 1998. - 432 с.
32. Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности/сост. Л.И. Василенко, В.Е. Ермолаева. – Москва: Прогресс, 1990.- 495 с.
33. Горелов, А.А. Культурология: учеб. пособие/А.А. Горелов. - М.: Юрайт-М, 2001. - 400 с.
34. Гумилёв, Л.Н. Этногенез и биосфера Земли/Л.Н. Гумилев.- М.: [б.и.], 1994.
35. Гусейнов, А.А. Этика ненасилия/ А.А. Гусейнов//Вопросы философии. – 1990.- № 3.
36. Давыдов, Ю. Этика любви и метафизика своеволия/Ю. Давыдов. – М.: [б.и.], 1982.
37. Даль, В. Толковый словарь живого великорусского языка [Эл.ресурс]/В.Даль.- Режим доступа: <http://slovari.yandex.ru/dict/dal>
38. Данченко, В. Психологический механизм духовного развития [Эл.ресурс] / В.Данченко. <http://psylib.ukrweb.net/books/danch01/index.htm>
39. Дворецкая, М.Я. Интегративная антропология: учебное пособие/М.Я. Дворецкая. - СПб.: Институт практической психологии, 2003.
40. Дерябо, С.Д. Культурно-историческая обусловленность кризиса европейского экологического сознания/ С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин // Kultura un vards, novembris. – М.: [б.и.], 1994.
41. Дерябо, С.Д. Экологическая педагогика и психология: учеб. пособие/С.Д. Дерябо, В.А Ясвин. – Ростов н/Д.: Феникс, 1997. – 480с.
42. Дженкинс, Пегги Дж. Воспитание духовности у детей: руководство для занятых родителей: перев. с англ./ Пегги Дж. Дженкинс. – М.: ООО Издательский дом «София», 2005. -224 с.
43. Дорошенко, С.И. Духовно-нравственное воспитание в теории и истории отечественной педагогики/С.И. Дорошенко// Православная педагогика: традиции и современность: сб. лекций и докладов. - Владимир: Изд-во Владим. гос. пед. ун-та, 2000. - С. 95.
44. Духовность, художественное творчество, нравственность: материалы круглого стола// Вопросы философии. – 1996.- № 2.
45. Ельчанинов, М.С. Модернизация России: синергетические аспекты: дис. ... канд. социол.наук / М.С. Ельчанинов. - М., 2000. – 147 с.
46. Ермолаева, В.Е. Ноосфера, экологическая этика и глубинная экология/ В.Е. Ермолаева // Стратегия выживания: космизм и экология. – Москва: Эдиториал УРСС, 1997. – С. 100-115.
47. Зебзеева, В. А. Экологическое развитие личности в гуманистической парадигме дошкольного образования: монография/В.А. Зебзеева, Л.В.Моисеева. – Екатеринбург: Изд-во ГОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т», 2008. – 169 с.
48. Зеличенко, А.И. Психология духовности/А.И. Зеличенко. – М.: [б.и.], 1996.
49. Зеньковский, В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии/В.В. Зеньковский. – М.: [б.и.], 1993.
50. Зиммель, Г. Конфликт современной культуры /Г. Зиммель// Избр..- М.: [б.и.] , 1996. - Т. 1.

51. Зинченко, В.П. Мифы сознания и структура сознания/ В.П. Зинченко // Вопросы психологии. -1991.– №2. – С.15 – 36.
52. Зинченко, В.П. Размышление о душе и ее воспитании (час души) / В.П. Зинченко //Вестник Московского университета. – 2002.- №2.
53. Знаков, В.В. Психология понимания: Проблемы и перспективы/В.В. Знаков.- М.: Институт психологии РАН, 2005. -448 с.
54. Знаков, В.В. Самосознание, самопонимание и понимающее себя бытие/В.В. Знаков// Методология и история психологии. – 2007. – Т.2. – Вып. 3. – С. 65-75.
55. Зомбарт, В. Буржуа: Этюды по истории духовного развития современного экономического человека (так называемый «Анти-Вебер»)/В. Зомбарт. – М.: [б.и.], 1990.
56. Зятева, Л. А. Философско-педагогические внедрения отечественных ученых по проблеме экологического воспитания/Л. А. Зятева// Педагогика. – 2002. – №7. – С.32–40.
57. Иванов, А.В. Духовно-экологическая цивилизация: устои и перспективы: монография / А.В. Иванов, И.В. Фотиева, М.Ю. Шишин. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2001. - 240 с.
58. Игнатова, В.А. Интегрированные учебные курсы как средство формирования экологической культуры учащихся: дис. ...д-ра пед. наук/ В.А. Игнатова. – Тюмень: [б.и.], 1999.-364с.
59. Ильин, И.А. О грядущей России /И.А. Ильин //Избр. ст. - Нью-Йорк, 1991.
60. Ильин, И.А. Путь к очевидности/И.А. Ильин. - М.: [б.и.], 1993.
61. Ильин, И.А. Поющее сердце. Книга тихих созерцаний/И.А. Ильин.-М.: [б.и.], 1989.
62. Ильясов, Д.Ф. Принцип регулируемого эволюционирования в педагогике / Д.Ф.Ильясов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. - 336 с.
63. Интеграция современного научного знания. Методологический анализ/под ред. Н.Т. Костюк. – Киев: Вища школа, 1984. – 183 с.
64. Каган, М.С. О духовном/М.С. Каган// Вопросы философии. – 1985. - №9.
65. Каган, М.С. Философская теория ценностей/М.С. Каган. – СПб: [б.и.], 1997.
66. Каган, М.С. Системно-синергетический подход к построению современной педагогической теории [Эл.ресурс] /М.С. Каган. Режим доступа [www. subscribe.ru](http://www.subscribe.ru) Школа этики: взгляд на гуманную педагогику.
67. Кайгородов, Б. В. Самопознание миф или реальность/Б.В. Кайгородов. - М.: Московский психолого-социальный институт, 2000. – 184 с.
68. Казначеев, В.П. Учение В.М. Вернадского о биосфере и ноосфере/В.П. Казначеев. – Новосибирск: [б.и.], 1989.
69. Какурин, А.А. Теория духовности/А.А. Какурин. – СПб.: [б.и.], 1997.
70. Каменская, В. Г. Психология развития: общие и специальные вопросы/ В. Г. Каменская, И. Е. Мельникова. – СПб.: Детство-пресс, 2008. – 367 с.
71. Карпинская, Р.С. Философия природы: коэволюционная стратегия / Р.С.Карпинская, И.К. Лисеев, А.П.Огурцов. - М.: [б.и.], 1995.
72. Коростылева, Л.А. Психология смореализации личности: основные сферы жизнедеятельности: дис. ... д-ра психол. наук/Л.А. Коростылева. – СПб.: [б.и.], 2003. – 416 с.
73. Клепиков, В. Н. Этическая культура школьников в контексте триады «Истина – Добро – Красота»/ В. Н. Клепиков // Педагогика. – 2006. – №2. – С.29 – 33.
74. Князева, Е.Н. Синергетика как средство интеграции естественнонаучного и гуманитарного образования/ Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов// Высшее образование в России.- 1994. - №4. – С. 31-36.
75. Когай, Е. А. Социальная экология. Человек и природа в русском космизме [Электронный ресурс] / Е. А. Когай.- Электрон. дан. Режим доступа: http://www.vusnet.ru/biblio/archive/kogai_soc.

76. Коган, Л.Н. Цель и смысл жизни человека/Л.Н. Коган. - М.: [б.и.], 1984.
77. Колесникова, И.А. Идея духовного ученичества педагога в системе воспитания для работы с человеком /И.А. Колесникова//Теоретико-методологические проблемы современного воспитания: сб науч. тр./ под ред. Н.К. Сергеева, Н.М. Боротко. - Волгоград: Перемена, 2004. - С. 30.
78. Комов, С. В. Устойчивое развитие и проблемы экологического образования в XXI в. / С. В. Комов// Экологизация образования в XXI веке: сб. тез. науч.-практ. конф. УГТУ-УПИ. – Екатеринбург : [б.и.], 2000. – С.6 – 14.
79. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России/А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – М.: Просвещение, 2009. – 24с.
80. Концепция перехода России к Устойчивому развитию//Экос-информ. – 1996.- № 5.
81. Кребер, Д. Антология исследований культуры/Д. Кребер. - СПб.: [б.и.], 1997.
82. Крымский, С.Б. Контуры духовности: новые контексты идентификации/ С.Б. Крымский// Вопросы философии. – 1992. - №12. – С.33.
83. Кувакин, В.А. Современный гуманизм/ В.А. Кувакин// Высшее образование России. - 2002. - №4.
84. Кудрявцев, В.Т. Экологическое воспитание с позиций основных экологических парадигм [Электронный ресурс] / В.Т. Кудрявцев, Н.Н.Вересов, Г.К.Уразалиева, Н.Н.Лебедева. – Режим доступа: <http://vtk.interro.ru/book/7 / 142/1.htm>. Загл. с экрана.
85. Куликова, Л.Н. Проблемы саморазвития личности/ Л.Н. Куликова. – Хабаровск: ХГПУ, 1997.- 315 с.
86. Курдюмов, С.П. Синергетика и прогнозы будущего/ С.П. Курдюмов, Г.Г. Малинецкий.- Изд. 3-е. - М.: Едиториал УРСС, 2003. -288с.
87. Лейбин, В.М. Экология духа: от самоуничтожения – к самоспасению/ В.М. Лейбин// Общественные науки и современность. – 1992. - № 5.
88. Леонтьев, А.Н. Потребности, мотивы и эмоции / А.Н. Леонтьев. – М.: [б.и.], 1971.
89. Леонтьев, А.Н. Эволюция психики/ А.Н. Леонтьев. - М.: [б.и.], Воронеж, 1999.
90. Леонтьев, Д.А. От социальных ценностей к личным: феноменология ценностной регуляции деятельности/ Д.А. Леонтьев // Вестник МГУ. Сер. 14. - Психология. - 1996.- № 4. - С. 35–44; 1997.- № 1. - С. 20–27.
91. Леонтьев, Д.А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности/ Д.А. Леонтьев//Психол.журн. – 2000. - №1. – С.15-25.
92. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности/ Д.А.Леонтьев. – М.: [б.и.], 1999. -487с.
93. Леонтьев, Д.А. Самореализация и сущностные силы человека/ Д.А.Леонтьев//Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии/под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г.Щур. – М.: [б.и.], 1997. – С.156-175.
94. Леопольд, О. Календарь песчаного графства/ О. Леопольд. – М.: [б.и.], 1983. – 205 с.
95. Лившиц, Р.Л. Духовность и бездуховность личности/Р.Л. Лившиц. – Екатеринбург: [б.и.], 1997.
96. Липман, М. Обучение с целью уменьшения насилия и развития миролюбия/ М. Липман//Вопросы философии. – 1995. - №2.
97. Лихачев, Б. Т. Структура экологической личности и педагогические основы ее формирования/ Б.Т. Лихачев// Экологическое образование: Опыт России и Германии / под ред. В. И. Данилова-Данильяна и др. – М.: [б.и.],1997.
98. Логический словарь-справочник. – 2-е изд, испр. и доп. – М.: Наука, 1975. - 720с.
99. Лосский, Н.О. Ценность и бытие/Н.О. Лосский// Бог и мировое зло. – М.: [б.и.], 1994.

100. Лузина, Л.М. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания/ Л.М. Лузина, Е.Н. Степанов. - Москва: ТЦ Сфера, 2008. – 224 с.
101. Лузина, Л.М. Теория воспитания: философско-антропологический подход/Л.М. Лузина. - Псков: ПГПИ им. С.М. Кирова, 2000.
102. Майнулов, Ю.С. Средовый подход в воспитании: дис. ... д-ра пед. наук / Ю.С. Майнулов. - М.: [б.и.], 1997. – 193 с.
103. Майор, Ф. Воспитание – сверхзадача человечества/Ф. Майор// Обращение к Глобальному форуму по защите окружающей среды и развитию. – М.: [б.и.], 1990.
104. Мамардашвили, М.К. Философия и личность/М.К. Мамардашвили//Общая психология: сб. текстов/под. ред. В.В. Петухова. – М., 1988. – С.262-269.
105. Маралов, В.Г. Основы самопознания и саморазвития: учеб.пособие для студ.сред.пед.учеб.заведений/В.Г. Маралов. – М.: Академия, 2004. – 256с.
106. Маркс, К. Сочинения/ К. Маркс, Ф. Энгельс. – 2-е изд.-М., 1976. - Т.42.
107. Маркгаузе, Г. Одномерный человек. Исследование идеологии Развитого Индустриального Общества/Г. Маркгаузе. – М.: [б.и.],1994.
108. Мапельман, В.М. «Я хочу привести вас в восторг... от ожидающей всех судьбы» (Космическая этика К.Э. Циолковского)/В.М. Мапельман. - М.: [б.и.], 1991.
109. Маслоу, А. Мотивация и личность/А. Маслоу. - СПб.: [б.и.], 1999.
110. Маслоу, А. Психология бытия: пер. с англ. А. Маслоу. - М., К.: [б.и.], 1997.
111. Маханева, М. Д. Экологическое развитие детей дошкольного и младшего школьного возраста: методическое пособие для воспитателей ДОО и педагогов начальной школы/ М. Д. Маханева – М.: АРКТИ, 2004. – 320с.
112. Мерлин, В.С. Управлять развитием личности/В.С. Мерлин//Сборник трудов пермских ученых. – Пермь: Пермский ГУ, 1978.
113. Мерлин, В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности/ В.С. Мерлин.- М.: Педагогика, 1986. - 254 с.
114. Методические материалы по курсу «Духовно-нравственное воспитание детей, основанное на общечеловеческих ценностях». –СПб.: [б.и.], 2002. - 50 с.
115. Минюрова, С.А. Самопознание и саморазвитие: учеб. пособие/ С.А.Минюрова. – Екатеринбург: Урал.гос. пед.ун-т, 2010. – 216 с.
116. Моисеев, Н.Н. Ещё раз о проблеме коэволюции/Н.Н. Моисеев// Вопросы философии. – 1998. - №8.
117. Моисеев, Н.Н. Человек и ноосфера/Н.Н. Моисеев.- М.: [б.и.], 1990.
118. Моисеева, Л. В. Познание ребенком ценностей человека как социокультурная реальность/ Л. В. Моисеева, М. А. Иваненко, О. Н. Лазарева //Система ценностей человека как социокультурная реальность: сб. науч. тр. – Курган: 2006.- Вып.2. – С.43–52.
119. Мурашов, В.И. Кризис духа и его преодоление/В.И. Мурашов// Школа духовности. – 2000. – №2.
120. Назарова, С. Н. Формирование экологического сознания младших школьников: автореф. дис. канд. пед. наук: (13.00.02) /С. Н. Назарова. – Екатеринбург : [б.и.], 2003. –22с.
121. Наше общее будущее: доклад Международной комиссии по окружающей среде и развитию: пер. с англ./ под ред. С.А. Евтеева и Р.А. Перелета. – М.: Прогресс, 1989. – 376с.
122. Нейфах, А. А. Генетические основы развития/ А. А. Нейфах. - М.: Знание, 1969. - 48 с.
123. Немов, Р. С. Психология / Р. С. Немов. – М. : Владос. – 2001. – 608с.
124. Непомнящая, Н. И. Ценность как личностное основание: типы. Диагностика. Формирование/ Н. И. Непомнящая. – Москва, Воронеж: Изд-во НПО

- «МОДЭК», 2000. – 176 с.
125. Николаева, С. Н. Общение с природой начинается с детства/С.Н.Николаева. – Пермь : [б.и.], 1992.
 126. Нисканен, Л. Г. Первое знакомство ребенка с природой/ Л. Г. Нисканен – М.: [б.и.], 2005.
 127. Ниязова, А. А. Воспитание гуманистической направленности личности учащихся в процессе экологического образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: (13.00.01) /А. А. Ниязова. – Екатеринбург: [б.и.], 2003. – 21с.
 128. Общество: системность, познание и управление. – М.: Политиздат, 1981.- 432 с.
 129. Овчинникова, К.А. Человеческое измерение глобализирующегося мира: нравственный аспект: автореф. дис...канд. филос. наук/К.А.Овчинникова. – М.: [б.и.], 2007. - 21с.
 130. Ольшанский, Д.В. Социальная психология «винтиков»/ Д.В. Ольшанский// Вопросы философии. – 1989. - №8.
 131. Ортега-и-Гассет, Х. Восстание масс/Х. Ортега-и-Гассет // Эстетика. Философия культуры. – М.: [б.и.] , 1991.
 132. Отношение школьников к природе /под ред. И.Д. Зверева, И.Т. Суравегиной – М.: Педагогика, 1988. – 128 с.
 133. Панов, В.И. Введение в экологическую психологию: учебн. пособие/ В.И. Панов.– М.: Изд-во МНЭПУ, 2001. – Ч. 1.
 134. Педагогика/В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – М., 2002.
 135. Педагогическая энциклопедия: актуальные понятия современной педагогики/ под ред. Н.Н. Тулькибаевой, Л.В. Трубайчук. - М.: Изд.дом «Восток», 2003. – 274с.
 136. Петровский, В.А. К психологии активности личности/ В.А. Петровский // Вопросы психологии. – 1975. – №3.
 137. Петровский, В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности/ В.А. Петровский. – Ростов-н/Д.: [б.и.] , 1996.
 138. Печчеи, А. Человеческие качества/А. Печчеи. - М.: «Прогресс», 1980. — 302 с.
 139. Пивоваров, Д.В. Дух, душа и смысл жизни человека (Философия религии) Д.В.Пивоваров. – Екатеринбург: [б.и.], 1993.
 140. Понятие «педагогическая система» и критерии её оценки//Методы системного педагогического исследования. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1980.
 141. Плеснер,Х. Ступени органического в человеке. Введение в философскую антропологию/Х. Плеснер// Проблема человека в западной философии: пер./сост. и послесл. П.С. Гуревича; общ. ред. Ю.Н. Попова. - М.: Прогресс, 1988. - С.96-152.
 142. Почитаева, М.В. Как развить у детей чувственное восприятие природы/ М.В. Почитаева. – Йошкар-Ола: Марийское отделение МСОЭС, 2000.
 143. Пригожин, И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой/ И. Пригожин, И. Стенгерс. –М., 1986. – 431с.
 144. Примерная программа воспитания и социализации. Начальное общее образование. – М., 2009.- 38 с.
 145. Райков, Б.Е. Школьное естествознание и любовь к природе/Б.Е.Райков, В.А. Вагнер/ Естествознание в школе. - Пг.: Образование, 1915. - С.5-39.
 146. Раушенбах, Б.Б. Пристрастие/ Б.Б. Раушенбах. - М.: Издательство «Аграф», 1997. - 432 с.
 147. Реймерс, Н.Ф. Начала экологических знаний/Н.Ф. Реймерс.- М.: [б.и.], 1993.
 148. Рожков, М.И. Организация воспитательного процесса в школе: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений/ М.И.Рожков, Л.В.Байбородова. — М.: Гуманит, изд. центр ВЛАДОС, 2000. — 256 с.

149. Розов, Н.С. Ценности в проблемном мире: философские основания и социальные приложения конструктивной аксиологии/Н.С. Розов. – Новосибирск: [б.и.], 1998.
150. Романова, К.А. Экологическое сознание в системе приоритетов/К.А.Романова// Образование. - 2002. - №6. - С. 72-80.
151. Российская педагогическая энциклопедия: в 2т./гл. ред. В.В.Давыдов. – М.: Большая российская энциклопедия, 1999. – Т.2: М-Я. – 608с.
152. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии: в 2 т./С.Л.Рубинштейн.— М.: Педагогика, 1989. – Т. 2. – 328 с.
153. Рубинштейн, С.Л. Самосознание личности и ее жизненный путь/ С.Л. Рубинштейн // Психология личности. – М.: Педагогика, 1982. – С. 127.
154. Сагатовский, В.Н. Философия антропокосмизма в кратком изложении/ В.Н. Сагатовский. - СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского гос.ун-та, 2005.
155. Садовский, В.Н. Основания общей теории систем/В.Н. Садовский. - М: Наука, 1974. – 280с.
156. Сериков, В. В. Личностный подход в экологическом образовании: поиск новой парадигмы/ В. В. Сериков//Экологическое образование: материалы международного семинара.– СПб.: Образование, 1997.
157. Сериков, Г.Н. Образование: аспекты системного отражения/Г.Н. Сериков. - Курган: Зауралье, 1997. – 464с.
158. Сикорская, Г.П. Ноогуманистическая модель эколога-педагогического образования / Г.П. Сикорская.– Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 1998. –217 с.
159. Силуянова, И.В. Духовность как способ жизнедеятельности/И.В.Силуянова// Философские науки. – 1990. - №5.
160. Склярова, Т.В. Возрастные кризисы как опорные точки развития воли в ребенке/Т.В. Склярова. - Вестник ПСТГУ IV: Педагогика. Психология. - 2005. - Вып. 1. - С. 114–133.
161. Слободчиков, В.И. Реальность субъективного духа/В.И. Слободчиков//Человек. - 1994. - №5.
162. Слободчиков, В.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учеб.пособие для вузов/ В.И.Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: [б.и.], 2000.- 416с.
163. Слободчиков, В.И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе (психологические основы проектирования образования): автореф.дис. ... д-ра психол.наук/ В.И. Слободчиков. – М.: [б.и.], 2000. -40с.
164. Смирнов, С.А. Современная антропология/С.А. Смирнов// Человек. - 2003-2005. – № 1,2,3.
165. Соловцова, И.А. Духовное воспитание в контексте целостно-гуманитарного подхода/И.А. Соловцова// Вестник ОГУ. Гуманитарные науки. – 2005. - №10.- Том 1.- С.89-93.
166. Спасибенко, С.Г. Диалектика формирования способности - потребности личности в условиях развитого социализма/С.Г. Спасибенко.- М.: [б.и.], 1983.
167. Степанова, И.Н. Философско-антропологические основы стратегий образования и воспитания: монография/И.Н. Степанова. – Курган: Изд-во Курганского гос.ун-та, 2003. – 308 с.
168. Степанова, И.Н. Духовность как качество личности и проблема её воспитания: учеб. пособие/ И.Н. Степанова, С.М.Шалютин. – Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2004. – 155 с.
169. Степин, В.С. Становление идеалов и норм постнеклассической науки/

- В.С. Степин//Проблемы методологии постнеклассической науки. – М., 1992.
170. Стрелков, В.И. Духовность и творчество/В.И. Стрелков// Человек как философская проблема: Восток – Запад.- М.: [б.и.], 1991.
 171. Стульгинский, С. Введение в Агни йогу/ С. Стульгинский. – Новосибирск: Сибирское Рериховское общество, 1996. – 593с.
 172. Судаков, В.Н. Мифология воспитания: Очерки теории развития и воспитания личности/ В.Н. Судаков. – Свердловск: [б.и.], 1991.
 173. Тейяр де Шарден, П. Феномен человека/ П. Тейяр де Шарден. - М.: [б.и.] , 1987.
 174. Толстой, Л.Н. Христианская этика/Л.Н. Толстой. – Екатеринбург: [б.и.], 1994.
 175. Тюмасева, З.И. Системное образование и образовательные системы: монография.- Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1999.- 280 с.
 176. Тюмасева, З.И. Экология, образовательная среда и модернизация образования: монография / З.И. Тюмасева. - Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-т, 2006. – 322 с.
 177. Урсул, А.Д. Путь в ноосферу: концепция выживания и устойчивого развития человечества/А.Д. Урсул. – М.: Луч, 1993.
 178. Успенский, П.Д. Четвертый путь/ П.Д. Успенский; пер. с англ. А.Гарькавого. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2003. – 640 с.
 179. Федотова, В.Г. Душевное и духовное/В.Г. Федотова//Философские науки. – 1988. - №7.
 180. Федотова, В.Г. Практическое и духовное освоение действительности/ В.Г. Федотова. – М.: [б.и.], 1997.
 181. Филатов, В.И. Социально-онтологические основания целостности человека / В.И. Филатов. – М., Омск: [б.и.], 2001.
 182. Философская энциклопедия: в 5т. / гл.ред. Ф.В.Константинов.-М.: «Советская энциклопедия», 1964.
 183. Философия образования для XXI века: в поисках практико-ориентированных образовательных концепций. - М.: Изд-во «Совершенство»,1998. - 608 с.
 184. Фомина, З.В. Человеческая духовность: бытие и ценности/З.В. Фомина. – Саратов: [б.и.], 1997.
 185. Франкл, В. Человек в поисках смысла/ В. Франкл. - М.: [б.и.], 1990.
 186. Фромм, Э. Искусство любви/Э. Фромм. - Минск: [б.и.], 1990.
 187. Фромм, Э. Человек для самого себя/Э.Фромм. Психоанализ и этика. – М.: [б.и.], 1993.
 188. Фромм, Э. Иметь или быть? /Э.Фромм. - Киев: Ника-Центр, 1998. - 400 с.
 189. Хараев, Ф.А. Дух, душа и будущность/Ф.А. Хараев. – Нальчик: [б.и.], 1996.
 190. Хесле, В. Философия и экология [Электронный ресурс] / В. Хесле.- Режим доступа: http://www.vusnet.ru/biblio/archive/hesle_filosofija
 191. Холл, С. Эволюция и воспитание чувства природы у детей/ С.Холл. – СПб.: [б.и.] , 1914. – 70 с.
 192. Хроника, идеи и документы Всемирного саммита по устойчивому развитию// Вестник экологического образования. – 2002. - № 9.
 193. Цукерман, Г.А. Психология саморазвития/Г.А. Цукерман, Б.М. Мастреров. –М.: [б.и.] , 1995. – 228с.
 194. Чапаев, Н.К. Основные позиции интегративно-целостного подхода/Н.К. Чапаев // Образование и наука: Известия УрО РАО. - 1999. - №2(2). - С. 124-142.
 195. Человек и духовность/отв. ред. В.Г. Федотова. –Рига: [б.и.] , 1990.
 196. Человек и мир человека (Категории «человек» и «мир» в системе научного мирозрения). – Киев: [б.и.], 1977.
 197. Чередникова, М. П. Голос детства из дальней дали... Игра, магия, миф в

- детской культуре/ М. П. Чередникова. – М.: [б.и.], 2002.
198. Шадриков, В. Д. Происхождение человечности: учеб. пособие для высш.учеб. заведений/В.Д. Шадриков. - М.: Логос, 2001.
 199. Шашков, Н. И. Рецензия на книгу: Л. Н. Коган. Цель и смысл жизни человека / Н. И. Шашков // Философские науки. – 1985.– №5.– С. 160.
 200. Швейцер, А. Благоговение перед жизнью/А. Швейцер//Реальность и субъект. - 2001. - Т. 5.
 201. Шелер, М. Положение человека в космосе/М. Шелер// Избранные произведения. – М.: [б.и.], 1994.
 202. Шпенглер, О. Закат Европы. Очерки морфологии мировой истории. Гештальт и действительность/О. Шпенглер. - М.: [б.и.] , 1993.
 203. Шри Ауробиндо Собрание сочинений: в 14т./Шри Ауробиндо. – М.: Адити, 2005. - Т.1. Жизнь божественная. – 336с.
 204. Щуркова, Н.Е. Новые технологии воспитательного процесса/ Н.Е.Щуркова.. – М.: Новая школа, 1994.
 205. Щуркова, Н.Е. Нежная педагогика/Н.Е. Щуркова. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2005. – 160с.
 206. Элиаде, М. Избранные сочинения. Очерки сравнительного религиоведения/ М. Элиаде. - М. [б.и.], 1999. - С.193.
 207. Эльконин, Б. Д. Введение в психологию развития/ Б. Д. Эльконин. – М.: СП «Интерпракс», 1994.
 208. Юлина, Н.С. О педагогической методике обучения миролюбию М. Липмана/ Н.С. Юлина//Вопросы философии. - 1995. - №2.
 209. Яковлев, Е.В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения/ Е.В.Яковлев, Н.О. Яковлева. – М.: Гуманит. центр ВЛАДОС, 2006.- 239с.
 210. Ясвин, В. А. Психология отношения к природе/ В.А. Ясвин.–М.: Смысл, 2000. – 456с.
 211. Ясвин, В.А. Особенности личностного отношения к природе в подростковом и юношеском возрасте/В.А. Ясвин//Вопросы психологии. - 1995. - №4. - С. 19-28.
 212. Deci,Е. The dynamics of self-dermination in personality and development/ E.Deci, R.Ryan//Self-related cognitions in anxiety and motivation/Hillsdale,1986. – P.171- 194.
 213. Popper, К. A Evolutionary Epistemology // Evolutionary Theory: Paths into the Future / Ed. by J. W. Pollard. John Wiley & Sons. Chichester and New York, 1984. - ch. 10.- p. 239—255.
 214. Spranger, E. Lebensformen –Munchen; Hamburg, 1965.

Научное издание

Тебенькова Елена Александровна

**НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ
ДУХОВНО-ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ И
РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

Монография

Редактор О.Г. Арефьева

Подписано в печать	Формат 60*84 1/16	Бумага тип №1
Печать трафаретная	Усл. печ. л. 12,0	Уч. изд. л. 12,0
Заказ	Тираж	Цена свободная

Редакционно-издательский центр КГУ.
640669, г. Курган, ул. Гоголя, 25.
Курганский государственный университет.