
© А.Ф. ЗАКИРОВА

a.fagalovna@mail.ru

УДК 37.017.92

ДУХОВНОСТЬ И ВЕРА КАК ОСНОВА ГУМАНИСТИЧЕСКОГО МИРОПОНИМАНИЯ ПЕДАГОГА*

АННОТАЦИЯ. В статье с позиций герменевтики рассмотрена проблема сочетания научного и вненаучного блоков гуманитарного знания в процессе формирования духовной культуры педагога. Утверждается, что применение при истолковании педагогических явлений научных методов познания и художественно-эстетического взгляда на педагогический процесс недостаточно для обретения духовного зренья и настроения на понимание как духовное творчество. Обращается внимание на то, что в теории и массовой практике современного образования духовная составляющая сведена к минимуму. Показано внимание классиков отечественной педагогики к изучению душевной природы ребенка и духовных начал деятельности учителя и воспитателя. Раскрыты продуктивные для осмысления педагогических явлений гуманистические идеи, заложенные в мировых религиях: иудаизме, христианстве, исламе. Подчеркивается роль межконфессионального диалога в истолковании жизненной реальности с позиций гуманизма. Автор обосновывает необходимость синкретического соединения в педагогической деятельности разнообразных методов творческого постижения педагогической реальности, предупреждая от абсолютизации в официальной педагогике гносеологизма, а также от произвольного приложения к педагогике инструментария смежных отраслей знания.

SUMMARY. The article deals with the problem of combining the scientific and nonscientific blocks of human knowledge in the formation of a teacher's spiritual culture from the perspective of hermeneutics. While interpreting educational phenomena, the application of scientific methods of study with artistic and aesthetic view on the teaching process is not enough if you want to gain spiritual vision and cognitive tuning as spiritual creativity. The article draws the readers' attention to the fact that spiritual component in contemporary education is frequently neglected. The author shows the focus of the classics of pedagogy on the study of a child's internal nature and spiritual elements of a teacher's activity. Productive humanistic ideas to apprehend pedagogical phenomena represented in the world religions — Judaism, Christianity and Islam — are revealed.

The role of interfaith dialogue in real life from humanistic point of view is explained. The author justifies the necessity of syncretic link of different methods of creative understanding of pedagogical reality in the educational process and warns against the absolutization in the official pedagogy of gnoseology and arbitrary application of related science tools to pedagogy.

* Исследование выполнено при поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации в рамках Государственного задания на 2012-2013 гг. (6.1048.2011).

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА. Духовность, вера, научно-гуманистическое мировоззрение, герменевтика, религиозно-философские познавательные практики, религиозно-мистические традиции, межконфессиональный диалог.

KEY WORDS. Spirituality, faith, scientific and humanistic outlook, hermeneutics, religious and philosophical cognitive practices, religious and mystical traditions, interfaith dialogue.

В ряду общих требований к образованности современного педагога Государственный образовательный стандарт [1] предусматривает «владение системой знаний и представлений о человеке как о существе, прежде всего, духовном», владение научно-гуманистическим мировоззрением, а также различными способами познания и освоения окружающего мира, к числу которых должны быть отнесены и способы интерпретации знаний о человеке, предлагаемые герменевтикой — теорией и практикой понимания феноменов гуманитарной культуры (искусства, языка, религии, народных традиций).

Говоря о разнообразных формах познания действительности, нельзя обойти вниманием особую, чрезвычайно тонкую тему, которую традиционная наука обычно выводит из сферы исследовательской деятельности. Это *религиозно-мистические традиции духовного постижения жизненной реальности*. Применение при истолковании педагогических явлений и процессов научных методов познания и художественно-эстетического взгляда на педагогический процесс не достаточно для *обретения духовного зренья и настроя на понимание как духовное творчество*. Педагог как человек духовной культуры и духовных исканий, с целью помочь раскрыться в ребенке сокровенному, обратившись к мистической культуре Востока и Духовным традициям Запада, обнаружит много ценных и привлекательных для теории и практики образования идей.

Проблема взаимоотношения веры и знания, религии и науки во все времена была злободневной. Синтез Разума и иррационального начала, заложенно-го в людях, сегодня называют ключом, способным открыть дверь в будущее человечества (Н. Моисеев). Высказывались и гораздо более смелые утверждения, что наука как идеология научной элиты должна быть лишена своего центрального места и уравнена с мифологией, религией и даже магией (П. Фейерабенд). Однако, подлинного диалога науки с религиозно-мистическим мировоззрением до сих пор не произошло, хотя такой диалог вполне назрел, и создание науки подлинно интегральной, цельной неизбежно [2; 6-7].

Что касается теории и практики образования, то сегодня в них практически не присутствуют понятия «душа», «дух», «духовность», «трансценденция», «тайна», «созерцание», «просветление». Духовная составляющая педагогической деятельности сведена к минимуму. Парадоксально, но даже психология, призванная, если судить по этимологии термина, быть наукой о душе, человеческую душу не рассматривает как предмет постижения. Вместе с тем, религиозная антропология в составе человеческого существа, наряду с телом, выделяет душу и дух и настаивает на необходимости целостного видения человеческой природы. В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев на основе гуманистических идей М. Шелера и его последователей пытаются выстроить определение духовного человека как человека, для которого характерна личная независимость от всего органического (телесного), свобода от принуждения. Ученые, коммен-

тируя идеи М. Шелера, подчеркивают, что именно понятие «дух» выражает подлинную природу человека. По М. Шелеру, это понятие родственно выдвинутому еще древними греками понятию «разум», но кроме способности мыслить идеи оно предполагает умение созерцать первофеномены, абсолютные ценности и включает такие высшие эмоциональные проявления, как доброта, любовь, раскаяние, свободное решение [3].

Вместе с тем, классики отечественной педагогики уделяли серьезное внимание духовным началам педагогической деятельности, хотя в советский период развития педагогики и образования большинство этих идей оставалось в тени. Так, К.Д. Ушинский в работе «О пользе педагогической литературы» писал, что наставническая и воспитательная деятельность, может быть более чем какая-либо другая нуждается в постоянном одушевлении, и «если цель естественных наук состоит в изучении явлений природы, то каким же образом можно выкинуть из области природы явления души человеческой? Разве есть где-нибудь границы этой области?» [4; 170, 342].

Характерно, что в «Психологических монографиях» отец российской педагогики в качестве ее особого достоинства выделяет возможность непосредственного усмотрения истины педагогом, при котором для наблюдения за явлениями душевной природы ребенка не требуется каких-либо специальных инструментов (ножа, микроскопа, весов): «Эта непосредственность наблюдения есть высочайшее достоинство науки, а не недостаток ее. Через микроскоп или непосредственно пройдет мысль, чтобы явиться на суд ума, — не все ли это равно? И не более ли даже ручательства в ее верности, если она явится непосредственно?» [4; 343]. Неудивительно, что эти мысли великого ученого не были популярны в советский период развития педагогики: в них, вопреки канонам классической науки, приветствуется идея непосредственного усмотрения истины, традиционно воспринимаемая только в контексте религиозной и эзотерической литературы.

К.Д. Ушинский, оставаясь признанным мировым научным сообществом ученым-классиком, тем не менее, отвергает идею конечности душевной природы ребенка, тем самым ставя под сомнение возможность подчинения строгим законам развитие его духовной природы: «В каждом явлении душевной природы ... мы непременно встретимся с бесконечностью, потому что она везде и во всем! Если же мы не видим ее, то это верный признак того, что мы не вникнули глубоко в явление, ... отвернулись от раскрывшейся перед нами бесконечности и, побуждаемые нетерпением и самолюбием, превратили ее в конечность, группируя верно одни факты, насилуя другие, позабывая о третьих с свойственным человеку увлечением» [4; 347].

Основоположник отечественной педагогической науки в своих трудах обращал внимание на ущербность поспешного употребления психологических терминов (таких, как «способность представления», «сознание» и др.), предостерегая таким образом от насильственного и искусственного подведения под понятия сложных проявлений души человека.

Понятие духовности присутствует и в трудах Н.И. Пирогова. Так, в частности, в статье «Быть и казаться» ученый патетически восклицает: «должны ли мы ... оставаться хладнокровными к духовному миру наших детей?». Ведь ученых интересует духовная сторона жизни даже умалишенных; обнаруживается,

что и эти «отверженцы общества» имеют свою собственную логику и последовательность в действиях. Очень важно духовно сблизиться с детским миром. Педагог, по Н.И. Пирогову, исторгая ребенка из его собственного духовного бытия, ... заставляя его смотреть на мир по-нашему (по-взрослому), достигает того, что ребенок начинает нам казаться не тем, что он есть (последствия псевдопонимания) [5; 95, 97].

Приведенные свидетельства подтверждают назревшую необходимость более пристального обращения к религиозно-философским познавательным практикам и к мистической духовной традиции с целью поиска духовных источников понимания человека и жизненной реальности. При этом изначально важно учесть, что между основными мировыми религиями не существует принципиальных противоречий. Так, и христианство, и ислам, будучи религиями — духовными наследницами иудаизма, преследуют общую цель духовно-нравственного совершенствования личности, проповедуя доброту, сострадание и любовь к ближнему, настойчиво проводят идею решающей роли письменной культуры в совершенствовании человеческой духовности. Знаменательно, что многие религиозные идеи перекликаются с подходами герменевтики как науки и искусства истолкования книжных текстов и понимания жизненной реальности.

В частности, в христианстве Вера признается высшей формой познания и особой формой восприятия действительности, благодаря которой человек видит, ощущает и понимает то, что не могут воспринимать внешние органы чувств. Только благодаря вере происходит восприятие и постижение благодати. Определяющая роль в христианстве отводится Любви, без которой и наличие дара пророчества, и знание всех тайн — ничто. Любовь в христианской религии ставится выше любого знания. Представляется, что без принятия этой идеи подлинное одухотворение педагогики не достижимо.

Ценными для теории и практики интерпретации и постижения педагогических реалий, воплощенных в текстах, являются многие откровения ислама. Непосредственное отношение к проблематике герменевтики гуманитарного знания имеют религиозно-философские понятия «захир» (в переводе с арабского — открытое, видимое, общедоступное) и, противоположное по смыслу, — «батин» (с арабского — тайное, скрытое, сокровенное, требующее глубоко личностного осмысления и духовного очищения) знание.

Полезной и продуктивной для педагогики и гуманитарных наук в целом является идея диалогического духовного прочтения религиозного текста, основанного на сочетании эмоционально-чувственного восприятия, рационального истолкования и духовно-нравственного постижения истин. О.А. Андреев об этом пишет так. Одной из трудностей восприятия Корана является полемический характер изложения (откровения приходили пророку Мухаммеду как ответы на текущие вопросы). В Коране зафиксирована только речь Мухаммеда без вопросов, ее породивших. Таким образом, текст Корана зачастую представляет собой одну сторону диалога. Для полного понимания необходимо восстановить диалог. Выход может быть следующим: читать суры, вникая в содержание духом, рисуя в воображении картины и, главное, предполагаемого собеседника, к которому обращена речь пророка [6; 238]. В философской герменевтике Х.-Г. Гадамера такая позиция читателя-интерпретатора названа разработкой герменевтической ситуации и заключается в обретении правильного горизонта вопрошания для тех вопросов, которые ставит предание.

Чрезвычайно ценным для нас является сложившееся веками у последователей «однокоренных» религий (иудаизма, христианства, ислама) отношение к Книге как вместилищу всеобщей вековой мудрости. Знаменательно, что, в соответствии с канонами ислама, лучшим другом мусульманина является «человек Книги» (то есть человек Писания, или человек Библии).

В этой связи интересны мысли выдающегося итальянского писателя, семиотика и литературного критика У. Эко о значении книги в интеллектуальной жизни современников, в частности, о преимуществах, которые имеет перед компьютером традиционная бумажная книга. При этом у автора переплетаются соображения о духовных потребностях с представлениями о практичности. Показательно, что в качестве аргументов в своих рассуждениях У. Эко приводит научные факты из истории развития иудейской и ранней арабской цивилизаций: «Компьютеры распространяют новую форму грамотности (литературности), но они не способны удовлетворить все интеллектуальные потребности, которые они же и стимулируют. Вспомним, что и иудейская, и ранние арабские цивилизации были основаны на книге, и это не зависело от того факта, что они представляли собой кочевые цивилизации. Древние египтяне могли вырезать свои истории на каменных глыбах, а Моисей и Мухаммед — нет. Если вы хотите пересечь Красное море или перебраться с Аравийского полуострова в Испанию, то свиток является более практичным средством для записи и перевозки Библии или Корана, нежели каменные обелиски. Вот почему эти цивилизации основаны на книге, в которой письмо имело привилегии по сравнению с образами» [7; 98-99].

Полезными и привлекательными для герменевтического осмысления гуманитарных, в том числе педагогических, явлений представляются идеи буддизма. Буддист не рассматривает себя отдельно от окружающих предметов; нет человека и предмета, а есть «человек, видящий предмет»; нет ни солнца, ни «Я», а есть «Я, смотрящий на солнце»; то есть в буддизме происходит неразрывное соединение субъекта и объекта [6; 207]. Очевидно, что, вникнув с профессиональным интересом в этот принцип восточного мирозерцания, прочувствовав его через обращение к восточной (например, японской) поэзии, духовно вырастая, педагог-гуманист сможет более полно постичь идею отказа в межличностных взаимоотношениях от губительной и подавляющей объективации, отстранения, научиться не только оперировать привычными для западного сознания полярностями, не только управлять и руководить, но и с уважением и благоговением прислушиваться к окружающему миру и себе.

Как справедливо подчеркивает Ф.Н. Козырев, особый интерес с точки зрения как учебных, так и воспитательных целей представляет межконфессиональная интерпретация общих для разных конфессий текстов, что становится не только школой диалога культур и веротерпимости. «Межконфессиональный диалог всегда оказывается катализатором внутриконтрфессионального диалога, который по своей остроте, социальной и личностной значимости, как правило, значительно превосходит первый. Практически все, кто имел опыт участия в межконфессиональном диалоге, соглашались в том, что главным результатом этого опыта становится большее понимание своей, а не чужой традиции ... Школа диалога культур оказывается при ближайшем рассмотрении школой формирования идентичности» [8; 318, 319].

Помимо герменевтического осмысления идей общепризнанных мировых религий, осознавая ответственность, которую несет ученый, мы, тем не менее, сочли необходимым, привлечь внимание и к некоторым подходам нетрадиционных религиозно-мистических течений, содержащих интересный и не однозначно оцениваемый опыт познания человеческого духа. Известно, что мистическая духовная традиция сопровождает всю человеческую историю, это древний и постоянный пласт культуры. Невозможно представить себе изначальное восхождение к знанию без тайноведения, а современность — без теоретического описания мистического опыта. Очевидно, что без такой формы духовной жизни, как мистика, представление о мире не может быть полным. Знаменательно, что крупнейшие отечественные философы Н.А Бердяев, К.Н. Леонтьев, В.С. Соловьев, П.А. Флоренский видели в мистике древнюю форму универсального постижения бытия, способ, при помощи которого постигается изначальное единство мира.

В интерпретации и понимании реальности, в том числе педагогической, участвуют наряду с рационально-логическими и интуитивные начала. Для их изучения полезно исследовать (предельно взвешенно и критично!) характерные особенности такого сложного и загадочного явления, как мистические переживания. У. Джеймс выделил некоторые их специфические черты: 1) неизреченность мистического опыта, отсутствие противопоставления в нем рационального и эмоционального; 2) интуитивность (вспомним Н.А Бердяева: «В мистике есть духовное дерзновение и почин внутреннего человека, глубочайших глубин духа»); 3) кратковременность; 4) бездеятельность воли [9; 8].

На наш взгляд, для широко и нестандартно мыслящего педагога, исследующего разнообразные и нередко спорные методы осмысления и понимания человека и жизненной реальности и способы освоения искусства педагогического ясновидения, в качестве материала для размышлений и духовного творчества могут выступать:

- идеи Н. Рериха о «мировом единении» и «взаимном понимании», о духовном очищении и самосовершенствовании;
- подходы Р. Штайнера; в частности, его мысль о том, что «переживание будет всегда сопровождаться пониманием, если каждый шаг, который нужно сделать, будет сопровождаться здравым суждением»;
- мысли А.И. Клизовского об очищении сознания, духовном просветлении, духовном зрении и воспитании человека одухотворенного и утонченного;
- учение Е.П. Блаватской о «духовно тренированном разуме» и Логосе, представляющем собой одновременно Разум и Речь;
- литература по суфизму, в которой в прозаической и поэтической форме раскрыта космологическая роль любви в познании мира, описаны принципы целостного поэтического и психологического мировосприятия, уровни внерационального познания, а также обоснована важность тонкого психологического анализа каждой мысли и непрерывной духовной тренировки;
- книги Г.И. Гурджиева, проповедующего весьма спорные идеи, однако побуждающего человека к самопознанию, духовному поиску и самосовершенствованию;
- учение П.Д. Успенского, который всю свою жизнь стремился за пределы логического мышления и отстаивал идеал «просвещенной духовности».

Вполне объяснимо, что, отходя от вульгарного материализма, многие наши современники проявляют интерес к различным формам идеализма и мистицизма («эффект маятника»). В таком внимании к многогранному духовному опыту человечества и к собственной духовной жизни немало позитивного. Представляется, настало время рассматривать педагогику не только как область научного знания или свод методов и форм практического воздействия на человека, но и как подлинную духовную деятельность.

Однако чрезвычайно важно подчеркнуть следующее. Педагогу необходимо постигнуть самому и настроить ребенка находить в идее Божественного откровения, мирового Логоса созидающее начало, *пафос возвышения и раскрепощения человека, побуждающий его не к власти над людьми и миром, или к уходу от реальности, а к подлинному гуманизму и творчеству*. Важен настрой не на ожидание и принятие готовых решений, истин и откровений (что может стать опасным закрепощением сектантскими догмами), а глубоко и всесторонне осмысленная личностная интерпретация жизненных реалий на основе соединения «участного мышления» (М.М. Бахтин) с многомерным духовным и эмоционально-чувственным постижением самого себя и окружающего мира.

Кроме того, признавая и принимая ярко выраженный гуманистический смысл и жизнеутверждающий пафос идей герменевтики, необходимо предостеречься от крайнего экстремизма в реализации ее принципов и методов. Прежде всего, это касается недоверчивого отношения герменевтического учения к возможностям научного познания человека, к феномену теории (как называет это явление В.А. Канке, своего рода, законофобия, теориефобия, методофобия, распространённые среди ортодоксов от герменевтики [10]).

Оценивая в этой связи современное состояние педагогики и существующие в разработке гуманистической концепции образования направления, важно ясно осознавать проявление двух противоположных тенденций, которые мы (привлекая внимание к ущербности этих тенденций) здесь обозначим, возможно, излишне утрированно.

Первая тенденция связана с абсолютизацией в официальной педагогике гносеологизма, который проявляется в избыточном наукообразии, схоластике «чистого» знания, приводящей к стерилизации педагогической науки, отрыву ее от реальной жизни (разделению гносеологического и онтологического планов) и, в конечном итоге, к дегуманизации представлений о человеке.

Вторая тенденция в развитии педагогики характеризуется не достаточно убедительно обоснованным и не всегда оправданным привлечением средств и методов смежных с педагогикой отраслей человековедения — теологического, эзотерического знания, искусства, — которое порой сопровождается размыванием собственного предмета педагогики, потерей его специфики, произвольным приложением к педагогике инструментария и понятийно-категориального аппарата смежных отраслей знания и в целом снижением уровня научности.

Во избежание обозначенных крайностей в формировании, развитии и интерпретации педагогического знания, чрезвычайно необходимо видеть механизмы сочетания собственно педагогических подходов с общегуманистическими [11]. Будучи построенными на единой эмпирической базе, научный и вненаучный блоки гуманитарного, в том числе и педагогического, знания находятся в отношениях сосуществования и имеют большие внутренние возможности для

взаимодействия и взаимодополнения. При этом *важно изучать не только научные закономерности, но и, по выражению Д.С. Лихачева, «антизакономерности»*. Синкретизм, органичное соединение в педагогической деятельности разнообразных методов познания человека и действительности — это действенное условие творческого постижения педагогической реальности с позиций красоты и гуманизма на основе оптимистической веры в высокое предназначение и возможности человека.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. URL: <http://www.edi.gov.ru/>
2. Казначеев В.П. Великое объединение наук // Наука и религия. 1990. № 8. С. 6-7.
3. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. М.: Школа-Пресс, 1995. 384 с.
4. Ушинский К.Д. О пользе педагогической литературы // Педагогические сочинения: В 6 т. Т.1. М.: Педагогика, 1988. С. 160-177.
5. Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения / Сост. А.Н. Алексюк, Г.Г. Савенок. М.: Педагогика, 1985. 496 с.
6. Андреев О.А. Духовное возрождение личности через анализ мировых религий. Ростов н/Д: Феникс, 2003. 320 с.
7. Скрипник К.Д., Штомпель Л.А., Штомрель О.М. Умберто Эко. М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: издательский центр «МарТ», 2006. 112 с.
8. Козырев Ф.Н. Гуманитарное религиозное образование: Книга для учителей и методистов. СПб: РХГА, 2010. 392 с.
9. Уилсон К. Окултное / Пер. с англ. (предисл. П.С. Гуревича). М.: Республика; ТЕРРА-Книжный клуб, 2001. 528 с.
10. Канке В.А. Основные философские направления и концепции науки. Итоги XX столетия. М.: Логос, 2000. 320 с.
11. Закирова А.Ф. Герменевтическая интерпретация педагогического знания // Педагогика. 2004. № 1. С. 32-42.

REFERENCES

1. State educational standard of higher professional education. URL: <http://www.edi.gov.ru/> (in Russian).
2. Kaznacheev, V.P. Great science unification. *Nauka i religija — Science and religion*. 1990. № 8. Pp. 6-7. (in Russian).
3. Slobodchikov, V.I., Isaev, E.I. *Osnovy psihologicheskoy antropologii. Psihologija cheloveka: Vvedenie v psihologiju sub'ektivnosti* [The basis of psychological anthropology. Human psychology: The introduction to psychology of subjectivity]. M.: Shkola-Press, 1995. 384 p. (in Russian).
4. Ushinsky, K.D. About the use of pedagogical literature. *Pedagogicheskie sochinenija — Pedagogical essays: In 6 v. V.1*. M.: Pedagogika, 1988. Pp. 160-177. (in Russian).
5. Pirogov, N.I. *Izbrannye pedagogicheskie sochinenija* [Selected pedagogical essays] / Ed. A.N. Aleksjuk, G.G. Savenok. M.: Pedagogika, 1985. 496 p. (in Russian).
6. Andreev, O.A. *Duhovnoe vozrozhdenie lichnosti cherez analiz mirovyh religij* [Spiritual personality renaissance through world religion analysis]. Rostov un Don: Feniks, 2003. 320 p. (in Russian).
7. Skripnik, K.D., Shtompel, L.A., Shtomrel, O.M. Umberto Eco. M.: ИКЦ «МарТ»; Rostov un Don: Publishing centre «МарТ», 2006. 112 p. (in Russian).

8. Kozyrev, F.N. *Gumanitarnoe religioznoe obrazovanie: Kniga dlja uchitelej i metodistov* [Humanitarian religious education: Teachers' and educational supervisors' book]. St. Peterburg: RHGA, 2010. 392 p. (in Russian).

9. Wilson, K. *Okkul'tnoe* [Telegnosys] / Transl. fr. Eng. (Preface P.S. Gurevich). Moscow: Respublika; TERRA-Knizhnyj klub, 2001. 528 p. (in Russian).

10. Kanke, V.A. *Osnovnye filosofskie napravlenija i koncepcii nauki Itogi XX stoletija*. [Major philosophical directions and scientific concepts. Results of XX century]. Moscow: Logos, 2000. 320 p. (in Russian).

11. Zakirova, A.F. Hermeneutic interpretation of pedagogical knowledge. *Pedagogika — Pedagogics*. 2004. № 1. Pp. 32-42. (in Russian).