

УДК 37.013

В. А. Сулимов

**Интеллектуальное и эмоциональное
в процессе становления человеческого Духа:
методологическая платформа образования**

Статья посвящена проблеме создания образовательного пространства, которое способно формировать культурную личность. Формирование культурной личности представляет собой освоение новых интеллектуальных и художественных практик. Интеллектуальные практики осваиваются на основе приемов расширения сознания.

Ключевые слова: образовательное пространство, интеллектуальные практики, культурная личность.

Sulimov V. A. Intellectual and emotional in the making of the human Spirit: methodological platform of Education.

The article deals with the formation of educational space, which is able to form a cultural identity. Formation of cultural identity is the development of new intellectual and artistic practices. Smart practices being developed based on the techniques of consciousness expansion.

Keywords: educational environment, intellectual practices, cultural identity.

И Слово стало плотию и обитало с нами,
полное благодати и истины;
и мы видели славу Его,
славу как едиnorodного от Отца.

Евангелие от Иоанна, гл. 1, стих 14.

Система образования (общего, профессионального, специального) есть основание для становления человеческого Духа, соединяющего в себе исторический опыт (в виде культурного знания и культурных ценностей или ощущения себя-в-мире) и особый личностный взгляд на мир, создающий обобщенную культурой, но неповторимую, особенную, индивидуальную картину мира (или ощущение мира-в-

себе). Сформированные, освоенные и усвоенные (интериоризированные — по В. С. Выготскому) тексты, ценности и деятельностные модели культуры составляют понятийно-энергетическую (включающую логико-когнитивные и ассоциативно-образные элементы) базу существования человека в обществе, материал для успешной социализации и инкультурации, наконец уникальную опору для формирования универсального субъекта современной культуры — *человека-в-культуре*. Эти весьма общие и, по всей видимости, не требующие доказательства утверждения хорошо описывают генерализованное содержание и цель образовательного процесса, но ничего не говорят о средствах и технологиях организации такого процесса.

В первой четверти XXI века становится все более ясным, что речь идет о быстро нарастающем и неумолимом феномене расширения сознания человека, включающего в свои *структуры понимания* все больше информационных единиц и целостных ресурсов, объединенных по функционально-сетевому и кластерному типу. Они могут обладать концентрической и/или полевой внутренней структурой, быть дискретными или дисперсными, иерархическими или распределенными. Это кажущееся смешение элементов, структур, тенденций и методов тем не менее объединяется одной доминирующей тенденцией: интеллектуализацией пространства социального (и = индивидуального) бытия. Предугадывая этот тренд, П. Д. Успенский писал еще в 1911 году: «У человека рост сознания заключается в росте интеллекта и в сопутствующем ему росте высших эмоций: эстетической, религиозной, моральной — которые по мере своего роста все более и более интеллектуализируются, причем одновременно с этим интеллект проникается эмоциональностью, перестает быть «холодным». Таким образом, духовность есть слияние интеллекта с высшими эмоциями. Интеллект одухотворяется от эмоций; эмоции одухотворяются от интеллекта» [7, с. 150].

Описанный П. Д. Успенским «рост», или, точнее, расширение сознания, представляет собой расширение *программ деятельности*, включающих также цели, средства и единицы деятельности за счет переноса целей приложения деятельности (программ или образов будущего) [6, с. 94—95] с предметных на виртуальные (интеллектуальные, ассоциативно-образные, комбинированные), а модельных практик с предметных (вещных) моделей и систем на виртуаль-

ные (в т. ч. принципиально непредставимые и слабо воспроизводимые) инсайтные практики. Можно определить два возможных вектора развития событий процесса образования/самообразования для индивидуума или некоторой объединенной образовательными программами группы.

Первый вектор демонстрирует нежелательный ход событий: разнонаправленность и внутренняя «неорганичность» этих практик, выросших из абстрагированных научно-теоретических систем и логических высказываний высокого уровня абстракции («приземленных» в сферы нон-креативной деятельности), тем более их отсутствие в арсенале познающего человека, могут разрушить индивидуальное сознание, неспособное усвоить и понять ризоматический калейдоскоп современности, перевести сознание в «отражающий режим», лишенный механизмов смыслообразования¹.

Второй вектор — вектор самообоснования человека в контексте культуры (движение к формированию универсального субъекта культуры или человека-в-культуре) — является попыткой фундаментального строительства и само-строительства сознания на основании историко-философских и философско-культурологических реминисценций и аллюзий: необходимое для выстраивания области образования единство *я-мира* (в вариантах «себя-в-мире» и «мира-в-себе») способно обеспечить обновляемые, но исторически обусловленные духовные сущности — мировоззренческие универсалии, позволяющие выстроить некоторую условную матрицу *я-вещей* и *я-идей* (в искомых вариантах «себя-в-мире» и «мира-в-себе»). В. С. Степин определяет понятие мировоззренческих универсалий следующим образом: «Мировоззренческие универсалии — это категории, которые аккумулируют исторически накопленный социальный опыт и в системе которых человек определенной культуры оценивает, осмысливает и переживает мир, сводит в целостность все явления действительности, попадающие в сферу его опыта» [6, с. 108]. Мировоззренческие универсалии, будучи духовными сущностями, возвращают разорванному современным информационно перенасыщенным пространством индивидуальному сознанию

¹ Таковы, например, результаты ЕГЭ по гуманитарным дисциплинам, демонстрирующие степень и способ отражения историко-философского наследия, но не освоение его.

единый осмысленный ракурс, прекращая действие следующих негативных факторов:

А) *фактора информационной глобальности* (за счет включения фильтра национально ориентированной культуры, или семиосферы — по Ю. М. Лотману);

Б) *фактора логико-когнитивной противоречивости* знаниевых блоков и когнитивно-семиотических сред их существования (за счет включения механизмов «больших культурных ассоциаций», абдуктивно-дискурсивных сред и инсайта);

В) *фактора социально-культурной дезориентации* деятельности и амбивалентности поведения (за счет включения универсальных аксиологических рамок).

Мировоззренческая платформа образования, состоящая, по сути дела, из интериоризированных текстовых фрагментов и ментальных схем их обобщения, имеет тенденцию к смысловому структурированию в виде индивидуальной картины мира, а потому становится обязательным элементом образования. Образование человека, повторяя исторические пути формирования современной культуры, дает человеку ресурс, когнитивную волю для *преодоления* инертности и разрывности человеческого существа как феномена природного мира. Стремясь к «чистому существованию» под влиянием, а то и наравне с Божественным Духом, человек подвергается физическому и ментальному разрушению, морально-нравственной и когнитивной деструкции тем более, что перестает стремиться к внутреннему преобразению (преодолению), перестает тратить «попусту» свой нервно-энергетический ресурс. Человек как бы пытается обосновать себя самого в качестве *истинностного бытия* и тем самым вступает на опасный путь когнитивного распада: «Пытаясь обосновать себя в качестве бытия, а не «ничто», человек уничтожил бы себя как человека, как свободу. Но достоинство человека в том, что ему ничто не дано в полной мере и всего нужно добиваться, прорываясь, надрывая душу, мучаясь, страдая» [2, с. 116]. Человек, представляя собой не только «человека в пути», но и «человека карабкающегося» вверх по социально-культурной вертикали, все время стоит перед дилеммой: «включать» систему собственного преобразования, связанную с преодолением инертного течения «бытия к смерти» (М. Хайдеггер) и потому чрезвычайно

затратную энергетически, или отдаваться ходу времени, диктующему энергетически незатратную директорию само-не-обоснования. Эта альтернатива (по смыслу нравственного выбора: духовное самостроительство/духовное не-самостроительство) настолько судьбоносна для человека, что стала одной из главных тем Священного Писания. В Евангелии от Луки сказано: «Ученик не бывает выше своего учителя, но и усовершенствовавшись, будет всякий как учитель его» (Лук., 6, 40). Самообоснование и/или самоусовершенствование в попытке *тотального преодоления* (действительно невозможное, по нашему убеждению, вне личностного (и = когнитивного) влияния учителя-наставника) родовой недостаточности человека, выраженной в его энтропии ситуативного рассеивания и вечной незавершенности есть постижение Духа в его индивидуальном и социально-культурном исчислении. Именно антиэнтропийная деятельность культуры как гиперфеномена человеческой социальности делает возможным преодоление этой *недостаточности* человека: «...человек является недостаточностью, онтологическим источником любой недостаточности, незавершенности, которую можно обнаружить в мире. Человек — это непрерывное преодоление любой формы существования, незавершенная распадающаяся тотальность и отрицание конкретного бытия, невозможность совпасть или отождествить себя с какой-либо реальностью, это непрерывно рассеивающаяся структура» [2, с. 117].

Движение по пути самоусовершенствования, обязательно подкрепленное участием в образовательном процессе, есть сочетание нескольких факторов:

1) реакции на понимание (иногда простое ощущение) своей недостаточности;

2) стремления к преодолению как к проявлению внутренней свободы (свободы воли);

3) акта духовного самостроительства как возможности избежать тотальности гибели и разрушения.

В этом понимании образование (в том числе образование в науке и искусстве) является наиболее существенным феноменом культуры, определяющим онтологически обусловленное место индивидуума в структуре Космоса, а не набор принципов и постулатов гносеологического характера. Современное образование (как

и магические и мифологические системы прошлого) имеет собственно культурный, а потому не только трансцендентальный, но и сакральный смысл. Можно говорить об образовании как глобальной социокультурной практике обязательного (или = желательного) самопознания человека-в-культуре: главном условии его становления.

Поэтому «предметность» образования, как и его «межпредметность», становится несущественным фактором, всецело зависящим от социальной и/или индивидуальной картин мира, доминирующих в определенный социально-культурный период развития человека и общества. Знание «не работает» как набор устойчивых истин и постулатов, оно представляет собой точку соприкосновения виртуальной реальности сознания (в виде картины мира) и виртуальности предметного текста как особого текста культуры. Мераб Мамардашвили по этому поводу писал: «...при анализе отношения «предмет—знание» необходимо учитывать, что в предмете есть особое, общественной историей науки закрепляемое содержание деятельности мысли, которое функционирует и разрабатывается внутри самой науки, и именно оно, а не безразличный к деятельности объект пассивного восприятия, направляет строй мысли в процессах получения нового знания» [4, с. 22].

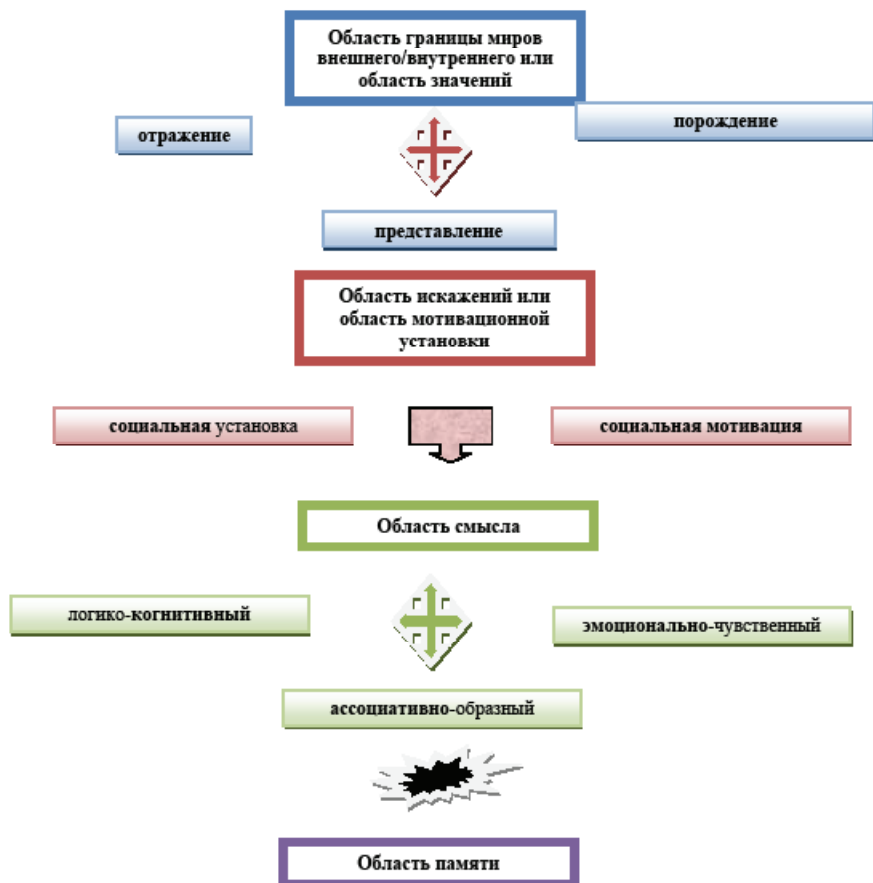
В современном образовательном пространстве меняется общекультурная роль субъекта этого пространства — учащегося. Границы его информационного ресурса расширяются, а свобода выбора (когнитивно-информационного) становится необходимостью. В этом случае происходят существенные социокультурные изменения указанной субъектности:

1. Формируется новый универсальный субъект этого пространства — *человек познающий* (как социально-культурный вариант универсального субъекта современности — человека-в-культуре).

2. Определяются психологические, когнитивные и семиотические свойства и пределы этого типа субъекта — человека познающего (в дальнейшем тексте — ЧП).

3. Устанавливается система соотношений в треугольнике мир — картина мира — индивидуальное сознание, проявляющая возможности ЧП в историко-культурной перспективе и в отношении возможного (планируемого) будущего.

Схема активного восприятия мира субъектом (ЧП)



Сложную систему когнитивно-семиотических и социально-культурных детерминаций ЧП можно предварительно представить в виде схемы.

Активное восприятие мира человеком обусловлено системой переходов от поверхностной области значений (отражающих бинарный цикл знака: знак/значение, стимул/реакция, вопрос/ответ, ситуация/реализация), через социально обусловленную область мотивационных установок (или поведенческих штампов, социальных правил и норм), искажающих первоначальный замысел интеллектуального поступка субъекта, в область смысла, выступающего од-

новременно в трех способах существования: логико-когнитивном, эмоционально-чувственном, ассоциативно-образном. Возникая как ответ, *данный* смысл формируется в виде элемента системы памяти индивидуума в том случае, когда преодолевает порог неизвестности (трансцендентальный барьер). Такое преодоление есть акт откровения, как правило сопровождаемый *пиковыми переживаниями* (А. Маслоу). О возможностях использования пиковых переживаний в системе образования А. Маслоу писал: «Если мы в достаточной степени осознаем то, что мы делаем, если мы достаточно философичны и склонны к прозрениям, то мы сможем использовать опыт, который легче всего ведет к экстазу, к откровению, к просветлению, блаженству и восторгу. Мы сможем использовать этот опыт как модель для обучения, например, истории или любой другой области человеческой деятельности» [5, с. 205].

В знаковой реальности (предметности) образовательного пространства разворачивается виртуальность индивидуального сознания, связанная с реальным, предметным миром, но миром, воспринимаемым опосредованно — при помощи *хронотопа* — историко-культурного аналога *памяти* субъекта культуры, выявленного А. А. Ухтомским и развитого М. М. Бахтиным (в философии литературы) и В. П. Зинченко (в педагогике). При этом в педагогике и педагогической психологии речь идет о гетерохронии, т. е. разбросанном во времени (сложном, «слоистом») восприятии пространства-времени как времени собственного вхождения в культуру: «Примером может быть гетерохрония различных уровней, участвующих в организации человеческой памяти: сенсорный регистр, иконическая память, кратковременная, оперативная, автобиографическая память имеют разные постоянные времена хранения и обработки материала, которые колеблются от десятков миллисекунд (сенсорный регистр) до десятков лет (автобиографическая память). Сейчас все эти виды памяти изучаются изолированно один от другого» [3].

Опосредованная деятельностью система социально-культурной памяти представляет собой: а) базовый знаково-символический элемент построения индивидуальной культурной картины мира; б) условие и одновременно результат социализации и инкультурации индивидуума, преодоления инертности мира и в конечном счете самообоснование универсального социального субъекта —

человека-в-культуре; в) кластерное «хранилище», накопитель интеллектуальных ресурсов личности, существующих в виртуально-предметной форме текстов культуры и ожидающих установки на активизацию, вызванную ситуативным или чувственно-эмоциональным импульсом. При этом опосредованность деятельностью (в соответствии с историко-культурными периодами развития индивидуального и/или коллективного сознания) определяет характер общей регуляции социального поведения: «В принципе опосредования как регулятивном принципе социальной детерминации поведения при помощи специфически культурных стимулов-знаков просматриваются ставшие впоследствии (в теории предметной деятельности) ключевыми положения об опосредовании психического отражения тем содержательным процессом, который связывает субъекта с предметным миром, т. е. процессом предметной деятельности (А. Н. Леонтьев), и столь важные для современной социальной психологии представления об опосредовании межличностных отношений совместной предметной деятельностью (А. В. Петровский)» [1, с. 239].

Когнитивно-семиотический характер опосредования в образовательном процессе означает одновременно невозможность непосредственного, прямого, без-образного, вне семиотического характера передачи информации. «Системность», «последовательность», «логичность», оторванные от характера знака, от системы отношений «знак—смысл», от контекста оказываются нерелевантными характеристиками образовательной деятельности. Информационное сообщение, лишённое личностного, переживаемого смысла, включается в сознание в качестве социальной установки, обладающей в лучшем случае социальной мотивацией (в повседневном сознании это модальность «надо»). Эта мотивация не обладает ни интуитивной, ни чувственной составляющей, а потому переводит сообщение в раздел социально-культурного искажения — спама. Отличительной чертой такой информации является ее поверхностное усвоение, отсутствие не только «кейсового» (целостного, функционально-тематического запоминания), но и простого знаниевого «следа». В этом, по сути дела, заключается феномен «специальной» подготовки к экзаменам, например систематического тренинга для «сдачи» ЕГЭ. Такие «псевдо-кейсы» остаются вне зоны активной мыслительной деятельности субъекта, вызывают «вечный» вопрос

организаторов и критиков образования «о практической направленности образования».

Образование, решая свою главную задачу — формирование универсального социального субъекта — человека-в-культуре, даже применяя интеллектуальные и дискурсивные практики высокого уровня абстракции: философские, историко-культурные, поэтические, естественно-математические, — всегда остается практико-ориентированным, моделирующим. Это моделирование осуществляется не в смысловом вакууме, а в системе практик интеллектуального пространства культуры. Эти практики в своем учебном варианте можно разделить на когнитивно-семиотические области. Авторы коллективного труда ученых-педагогов Герценовского университета демонстрируют свою модель членения когнитивно-семиотического пространства современного образования. Выделяются философско-аксиологическая область (как когнитивно-семиотический и герменевтический плацдарм образования) и четыре предметно-знаниевые области: естествознание, обществознание, человекознание и культурознание [8]. Там же постулируется и основной подход социально-гуманитарного аспекта образования, который, на наш взгляд, можно расширять до всей системы общего среднего и высшего (университетского) образования, — это антропологический подход: «Наиболее продуктивным способом концептуализации социально-гуманитарного знания (и прежде всего, педагогического) стал антропологический подход или антропологическая парадигма размышлений о человеке и его мире. Суть этого подхода состоит в переносе акцента исследования различных факторов социального развития и педагогических феноменов на человека как субъекта культуры, воплощающие ее высшие устремления и достижения» [8, с. 44]. Очевидно, что новая структуризация образовательного пространства, выделение в нем образовательных областей все еще требует своего исследования в свете новых философско-культурологических построений, но можно сделать и ряд важных выводов.

Во-первых, человеческий Дух как воплощение интеллектуальной Матрицы Космоса никуда не исчез, он по-прежнему представляет собой существенную проблему для гуманитарного развития — проблему становления личности как человека-в-культуре.

Во-вторых, эта проблема может быть решена только конструктивным взаимодействием (и = интеграцией) двух основных сторон человеческого сознания: логико-когнитивной и ассоциативно-образной, создающих платформу образовательного процесса.

В-третьих, движение человека познающего к своему пределу (человеку-в-культуре) представляет собой перманентный процесс накопления энергетических возможностей индивидуальной картины мира, которая представляет собой процедуру самоопределения себя-в-мире и мира-в-себе как универсального способа становления Духа.

Духовное и интеллектуальное, философское и предметное, внутреннее и внешнее есть разные стороны одного состояния — состояния познающего, а потому не могут быть разорваны и расчленены на отдельные знаниевые блоки или фрагменты, не устоявшиеся и неустойчивые ни в памяти, ни в деятельности индивидуума.

* * *

1. Асмолов А. Г. По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии. М.: Смысл, 2002. 480 с.

2. Губин В. Д., Некрасова Е. Н. Человек в трех измерениях. М.: РГГУ, 2010. 321 с.

3. Зинченко В. П.. Алексей Алексеевич Ухтомский и психология. URL: <http://www.hse.ru/pubs/lib/data/access/ram/ticke> (дата обращения: 05.12.2015).

4. Мамардашвили М. К. Формы и содержание мышления. СПб: Азбука; Азбука-Аттикус, 2011. 288 с.

5. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы: пер. с англ. 2-е изд, испр. М.: Смысл; Альпина нон-фикшн, 2011. 496 с.

6. Степин В. С. Программирующие функции культуры в человеческой жизнедеятельности // Культурогенез и культурное наследие / науч. ред. и сост. А. В. Бондарев. М.; СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2014. С. 91—121.

7. Успенский П. Д. Tertium organum: ключ к загадкам мира: репринтное издание. СПб.: Андреев и сыновья, 1992. 241 с.

8. Философско-культурологические основания и структура содержания современного гуманитарного образования: учебное пособие. СПб.: ООО «Книжный Дом», 2008. 272 с.