

6. Лебедь О. Л. Образ семьи в современной культуре : сайт. URL: <http://www.naturalbirth.ru/public/oleb.php>
7. Селиверстова Н. А. Читательские интересы молодежи // Знание. Понимание. Умение. 2005. № 4. С. 156–157.
8. Симоненко М. Н. Образ «молодой семьи» в средствах массовой информации : материалы конф. / отв. ред. Т. В. Ганина. Рязань, 2008. Ч. 1.
9. Пензин С. Н. Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы. Воронеж : Изд-во Воронежского ун-та, 1987.
10. Федоров А. В. Медиаобразование и медиаграмотность : учеб. пособие. Таганрог : Изд-во Кучма, 2004.

В. А. Сулимов

Культуросообразность как принцип школьной антропологии

УДК 14.07.07

В статье рассматриваются возможности и способы применения принципа культуросообразности в современной педагогической теории и практике. Автор предлагает философско-культурологический подход в качестве ведущего в построении школьного образования. Одним из основных приемов интеллектуализации школьного и вузовского образования признается разнообразная текстовая деятельность.

Ключевые слова: *школьная антропология, культуросообразность, текстовая деятельность.*

V. A. Sulimov. Culture-relevance as a school anthropologies principle

The article deals with the possibilities and ways of applying the principle culture-relevance in modern educational theory and practice. The author offers philosophical-cultural approach as the lead in the construction of the school. A variety of the texts activity is recognized as one of the main methods of intellectualization of school and higher education.

Keywords: *school anthropologies, culture-relevance, texts activity.*

Наибольший вклад в развитие идеи культуросообразности школьного образования, введенной в научно-педагогический обиход

К. Д. Ушинским, внес С. Й. Гессен, показавший ее фундаментальный философско-культурологический характер. Идея философско-культурологического фундамента школьного образовательного процесса раскрывается в признании С. Й. Гессеном симметрии, тождества между процессом формирования личности и процессом постижения культуры. Эти два взаимодополняющих процесса «укореняют весь процесс образования в бесконечной идее, которая просвечивает во всех предваряющих ее и устремленных к ней ступеням, и показывают, как отпад от животворящего высшего начала приводит к вырождению образования» [2:25]. Результатом культуросообразного образования становится включение индивидуума в культуру в качестве универсального культурного субъекта, культурной личности (или как мы говорим в своих работах «личности-в-культуре»). При этом развитие сложного и зачастую противоречивого чувства свободы (ключевого для личности чувства) возможно через нравственное образование, задачи которого – отмена природного принуждения, «чеканка» темперамента в личность с применением дидактического хода «через поставление личности сверхличных целей, в творческом устремлении к которым растет ее устойчивая сила» [2:209].

Универсальный культурный субъект должен реализовываться в трех сферах, вхождение в которые подготавливается в ходе образовательного процесса: сфере образованности, включающей науку, искусство, нравственность и религию; сфере гражданственности, включающей право и государственность и сфере цивилизации, включающей хозяйство и технику [2:29]. С точки зрения современной теории культуры, понимающей развитие общества как смену глобально проявляющихся себя типов культурного сознания, высказанное С. Й. Гессеном понимание «погружения» учащегося в культуру через триаду «образованность – гражданственность – цивилизация», должно быть дополнено универсальным, на наш взгляд, понятием духовности. При этом немалую роль играет интерпретация этого понятия. Духовность, интерпретируемая в смысле «принадлежности индивидуума к сфере религиозной обрядности», сужает и неоправданно упрощает (примитивизирует) саму проблему. Для развития гуманитарного знания гораздо перспективнее понимание духовности, интерпретируемое в общем секулярном контексте как способность к постановке и реализации мотивов и целей на базе «высоких» социально-культурных ценностей

«любви», «милосердия», «свободы», «общественного долга», «знания», «красоты». Соединение в системе ценностей когнитивного, эстетического и этического начал – главная примета эпохи, предполагающей в качестве культурно-антропологического приоритета информационную, интеллектуальную наполненность совместного (социального) бытия индивидуумов. Общий тренд эпохи «понимание через знание» или (по-другому) «понимание через информированность» должен реализовываться в понимающем субъекте (человеке-в-культуре). Этот особый субъект, обладающий не только социально-культурной активностью, но и (в силу развитой интеллектуальной базы) возможностью формировать окружающее социально-культурное пространство, способен к самостоятельному и качественному моделированию своей социально-культурной матрицы. Такое сочетание интеллектуального и чувственного, логического и эмоционального приводит к значительному расширению образовательных и воспитательных возможностей личности и общества, необходимости переосмысления основных образовательных целей и средств.

Особое значение приобретает культурологический аспект развития ребенка в теории языкового мышления Л. С. Выготского, показавшего, что знаково-понятийное мышление человека «вырастает», развивается в ходе постижения культурорелевантных форм повседневности и специальных обучающих практик. Обучающие практики имеют тройную направленность: социальную (формируют культурно-языковую и социально-культурный тезаурус личности), индивидуальную (формируют мыслительную и языковую способности человека) и когнитивную (формируют специальные познавательные механизмы индивидуального сознания). Эти практики постепенно «собирают» и цементируют знаковую информационную платформу понятийного мышления, создают когнитивную опору для компетентной деятельности и коммуникации. В выдвинутой гипотезе (понятии) интериоризации знаний в сознании, как наиболее эффективного способа познания, (и обучения познанию, формированию понимающего сознания) Л. С. Выготский включает культуру (культурную среду, тексты культуры, культурные формы поведения) в образовательный процесс в качестве его среднего (ключевого, базового) компонента (человек – культура – познание). При этом культурное развитие ребенка, согласно Выготскому, осуществляется «путем вставания речевых форм общения лю-

дей во внутренний план индивидуального сознания и превращения их через промежуточную форму «общения с самим собой» в собственно человеческие формы психической деятельности» [1:42]. Внутренний диалог, *со-беседование*, *раз-мышление* над многозначными знаково-символическими конструктами внешнего мира во внутреннем мире (сознании) индивидуума превращают восприятие сообщения/текста в понимание, в *со-мышление* или *осмысление* воспринятой языковой информации, погруженной индивидуальным сознанием в культурно-исторический и логико-смысловой контексты. Так происходит интериоризация – ключевой элемент восприятия сознанием мира – внесение информации в активный тезаурус. *Интериоризация* как универсальный акт постижения мира тесно связана с характером и способом проявления принципа культуросообразности в образовательном процессе, более того – уровень и степень интериоризации (относительно любого фрагмента знания) напрямую зависят от уровня и степени применения принципа культуросообразности. Культуросообразность оказывается ключевым пунктом построения любой образовательной модели, обязательным предметом рассмотрения любой социально-педагогической теории.

В общем смысле *культуросообразность* означает соответствие принимаемых системой образования педагогических идей и технологий тому образу культуры, который удовлетворяет представлениям мыслящей части общества о вероятном будущем. Образ этого вероятного, но также *необходимого и желательного* будущего создается как модель и существует в виде особого типа реальности – предполагаемого – в зависимости от параметров и целей моделирования. При осмыслении данного определения мы встречаемся с серьезным логическим затруднением: возникает предметная, смысловая неопределенность. Моделирование предполагаемой реальности не может исходить из анализа черт этой реальности: они не только «отсутствуют» в настоящем, но и «вне-находимы» в неосвязаемом и неverifiedируемом будущем. Другими словами, текст будущего не может быть прочитан до его наступления (и даже полного осуществления), но, вместе с тем, именно этот текст должен быть (в силу принципа культуросообразности) положен в основу образовательных практик. Возникает и расширяется противоречие между невозможностью получения информации

«из будущего» и необходимостью формировать образ этого будущего в педагогических целях¹.

Вообще говоря, человеческое сознание, обладая высокой степенью виртуализации, легко проникает «через завесу времени», создавая многочисленные фантастические миры (литературные, кинематографические, телевизионные, игровые), однако эти миры обладают таким высоким уровнем образно-метафорической и мифологической ассоциативности, что делают невозможным свою экстраполяцию на систему знаний, компетенций или психо-физиологических характеристик школьников. Другими словами, на основе фантастических текстов не структурируется образовательный процесс: они находятся в различных и даже не пересекающихся плоскостях.

Итак, умея сформулировать культуросообразность как принцип, мы не умеем сформулировать будущее как *информационный источник*. Поэтому совершенно неясными для нас становятся педагогические факторы, реализующие принцип, делающие его не философским, а инструментальным, деятельностью. То, что это именно так, доказывает следующий мысленный эксперимент. С точки зрения организаторов российского гимназического образования первого десятилетия XX в. принцип культуросообразности реализовывался посредством следующих форм и образовательных стратегий:

1) государственных мифов (знаменитые «самодержавие, православие, народность»), положенных в основу школьного воспитания;

2) этических и эстетических норм и правил (форма одежды, правила поведения, нормы великорусского литературного языка и его правописания, «правильные» литература и словесность, обязательные воспитательные уроки, в т. ч. – Закон Божий), идеи обязательной иерархической социально-групповой системы и, соответствующей ей, строгой внутришкольной иерархии, незыблемой практики почитания старших;

3) школьных предметов, формирующих картину мира (классические и иностранные языки, словесность, история, естествознание, искусство: музыка, живопись, архитектура);

¹ В частности, невозможность создания адекватного «образа будущего» блестяще доказала вся теория и практика русского коммунизма.

4) образовательных и воспитательных практик, включающих в качестве базовой единицы *УРОК* как эманацию акта постижения истины.

Достаточно стройная система презентации знания и культурно значимых элементов социального поведения, хорошо соответствовавшая классической когнитивно-семиотической системе¹, в начале XX в. встретила с новой когнитивно-семиотической системой – неклассической, модернистской, ломающей когнитивно-эстетический (а потому этический) канон, и не смогла справиться с этим масштабным, лавинообразным явлением. Ракурс восприятия оказался изменен в пользу актуальности, подвергся глобальной мыслительной, а затем и эмоциональной ревизии, повседневная «картинка жизни» резко изменилась, а классическая модель восприятия, предлагаемая образованием, осталась прежней. Энергия будущетворения, разлитая в неклассическом способе мышления, стала мощно выдавливать образы реального настоящего. Глобальные технологические сдвиги, появление массового инженерно-технического класса, распространение новых философско-социологических идей и учений, динамика либерализации буржуазных масс, увеличение информационной составляющей повседневной жизни – это то, с чем не смогла справиться ни классическая образовательная программа, ни классически ориентированная политическая и интеллектуальная элита. Свидетельство тому оставила русская литература того времени. Достаточно вспомнить учителя Беликова из рассказа «Человек в футляре» А. П. Чехова (интересна при этом символическая роль *велосипеда* как носителя «технократического разврата»), описание почти революционного движения городских масс в Одессе начала XX в. в связи с полетами летчика Уточкина в автобиографическом романе В. Катаева «Святой колодец» или образ инженера Телегина из трилогии А. Толстого «Хождение по мукам», оказавшегося под воздействием идей технологического и социального модерна и ставшего убежденным большевистским функционером. Революция 1917 г. (имея в виду ее обе части) была революционным явлением Модерна, его философии, его этики, его эстетики. Именно в силу своей *модерности* в концептуальном и эстетическом плане революция была «обслужена» участниками научных и творче-

¹ Это, кстати, подчеркивалось большим количеством часов изучения классических языков (древнегреческого и латинского вкупе с историей и культурой Древнего мира).

ских институтов культуры (Московского лингвистического кружка, ОППОЯЗа, ВХУТЕМАСа, ЛЕФа, МХАТа, ГИРДа и мн. др.), рядом выдающихся ученых-естественников и гуманитариев (В. И. Вернадский, И. П. Павлов, физик академик Иоффе, психолог Л. С. Выготский, филолог Пешковский и др.), художниками и поэтами русского авангарда. Остудивший горячие головы интеллектуальной элиты субъективно-политический и часто антигуманный характер преобразований не отменил, тем не менее, общий модернистский тренд советской эпохи, который, в частности, выразился в формировании идеи массового трудового политехнического образования, соответствовавшего, по мнению советского руководства, и заявленным демократическим принципам (бесплатность, общедоступность), и задачам «коммунистического строительства» (повышение культурного и образовательного уровня масс). Необходимость культуросообразного «учета будущего», «будущетворения» средствами образовательных моделей становится подходящим способом для формирования «нового человека», человека эпохи коммунизма. При этом используется главный модернистский термин – система: философская система, социальная система, образовательная система.

Введение в пространство повседневности нового активного «игрока» – постнеклассического мышления, произошедшее на переломе эпох в начале 90-х гг., оказалось также сродни социальному шоку. Слом системности, приводя к изменению параметров коммуникативности, прекращает автоматическое понимание, членит «большой дискурс» на фрагменты, а «большую коммуникацию» на «понимающие» когнитивно-семиотические группировки индивидуумов. Резко проявляются противоречивые (амбивалентные) коммуникативно-языковые признаки: элитарный-массовый, высокий-обценный, общекультурный-групповой. Из всех (ранее соразмерных и даже симметричных) признаков системности в постнеклассической ситуации активно действующими остаются только коммуникативные.

Культура коммуникативна по определению, она формируется в ходе социальной коммуникации и служит социальной коммуникации. При этом коммуникативность как первый фактор культуросообразности связывает в едином поле информационного напряжения несколько относительно независимых признаков: собственно коммуникативность (отнесенность к собеседнику), когнитивность (отнесенность к

источнику), языковую (концептуальную) абстрактность (отнесенность к интеллектуальности) и персональность (отнесенность к собственным механизмам мышления). Именно указанный набор признаков соотносит коммуникативность и социальность: «Коммуникация должна подниматься выше точки зрения отдельного индивида до моста обобщения, связывающего одну человеческую реальность с другой. Социальная коммуникация – это то, что создает базовый репертуар идей, постольку, поскольку идеи являются абстрактными понятиями. Поскольку мы используем эти идеи для мышления, наш ум пронизан обществом» [3:438]. Вместе с тем общая коммуникативная ситуация, существенно изменившаяся с появлением и развитием больших информационно-коммуникативных систем (главным образом Интернета), определяет новый характер социальной коммуникативности: индивидуально-социальный. Он проявляется в формировании глубоко индивидуализированных «картин мира», включающих следующие обязательные элементы:

- интериоризированные фрагменты знания, охватывающие наиболее частотно анализируемые индивидуумом сферы повседневного опыта;
- «привычные» психофизиологически укорененные интеллектуальные практики;
- аксиологически ориентированные и эмоционально переживаемые этические и эстетические рефлексии;
- тексты культуры и артефакты, составляющие «вторую реальность» для индивидуального сознания (в т. ч. в качестве платформы деятельности);
- общий когнитивно-символический информационный фон, служащий для (а) когнитивного мимесиса (заимствования идей и практик) и (б) реализации базовых интеллектуальных и социальных (часто даже витальных) мотивов и интенций.

Взаимодействие между элементами индивидуализированных картин мира, их столкновение в сознании при формировании общих, результирующих высказываний и связанная с этим логическая парадоксальность выводов порождает особые информационно значимые единицы – смыслы, обладающие «встроенной», неизбежной трансцендентностью. Именно внутри «картины мира» в момент подготовки сообщения и перевода его в социально-коммуникативный план воз-

никает смысловое наполнение, определяющее качество этого высказывания как текста культуры.

Область интериоризированного индивидуального, обеспечивающая функционирование личности, соединяется с *областью социального*, обеспечивающей устойчивое функционирование общества, не непосредственно, а через *пространство коммуникативного*, уже включающего в свой качественный состав блоки когнитивности, языковой абстрактности и персональности. Этот опосредованный характер индивидуально-социальной связи делает совершенно непродуктивным и немислимым переход от индивидуального к социальному через набор непосредственно воспринимаемых языковых или поведенческих стандартов (сценариев, правил, сюжетов). Построение интериоризированных качественных моделей речевого и/или социального поведения является не результатом «усвоения» некоего «стандартного набора» знаний, а суммой чувственно воспринятых успешных интеллектуальных и коммуникативных практик, сложившихся в ходе перманентной «процедуры понимания».

Здесь особую роль играют факторы, формирующие и реализующие общий социально-культурный фон существования и индивидуальных «картин мира», и интеллектуальных практик, и сам характер «другой реальности» или культурного миропорядка. Речь идет о новом типе символического субъекта, представление о котором основывается на когнитивно-психологической триаде «интеллектуальное – эмоциональное – коммуникативное», все три позиции которой носят откровенно семиотический характер. Сознание этого субъекта отличается главной чертой – постоянной направленностью на поиск/создание/воссоздание символической реальности все более высокого порядка. Речь уже не идет о визуализации или даже виртуализации «реальности», свойственных переходной эпохе (от экономического общества к символическому обществу) второй половины XX в. Речь идет о виртуальной природе бытия «внутри» символической (второй) реальности, созданной суммированными усилиями литературы, политики, кино, рекламы, СМИ и Интернета, оплотненными эффектами ассоциативности, суггестивности и интертекстуальности, хорошо освоенными профессиональными политиками, писателями, журналистами, пиарщиками и рекламными агентами. Красивая упаковка реальности, все возрастающий уровень психологического и эмоцио-

нального давления транслируемых текстов, резко усиливающаяся ассоциативность, проективность и интертекстуальность, сам факт расширения информационных и коммуникативных возможностей общества за счет телевидения и Интернета – все это отдельные стороны одного процесса, процесса погружения человеческого сознания в символическую реальность как единственную возможную форму существования сознания. Реакцией на энтропийный характер другой реальности является попытка применения эффективных интеллектуальных практик, позволяющих противостоять разрушению и фрагментации, заложенных в самом процессе становления «другой реальности». Возникает справедливый вопрос: какие культурные образцы, значимые элементы какой культуры должен воспринимать в своем развитии обучающийся, намеренный стать универсальным субъектом культуры? Как выстраивается или будет выстроена директория его образования в условиях информационного и социально-культурного коктейля из примитивных и маргинальных форм культуры повседневности, отживших и невоспроизводимых сознанием форм культуры классической эпохи и сложных философско-антропологических символических форм культуры постнеклассической (культуры эпохи постмодерна). Парадоксальная когнитивная ситуация разорванной и энтропийной индивидуальной картины мира усугубляется хаотическими и необдуманскими попытками идеологических воздействий, обвалом политической и торговой рекламы, избытком псевдонаучной агрессивной по форме телевизионной информации, информационным диктатом бессмысленного «живого» дискурса блогосферы и др. Такая «мутная» картина мира является следствием пассивной информационной практики субъекта, не предполагает никакого интеллектуального усилия с его стороны и потому не может быть дидактически осмыслена. Возникает насущная необходимость разработки новых дидактических подходов, их культурологическое и педагогическое осмысление.

В этом смысле следует развернуть принцип культуросообразности в область формирования интеллектуальных основ школьного образования, придания понятию «интеллектоемкость» главного постулата принципа культуросообразности. На наш взгляд, это, прежде всего, касается качества предлагаемых в школе интеллектуальных практик. Они должны не только не уступать по своему эвристическо-

му потенциалу наиболее важным трендам современного знания о культуре, но и превосходить (вернее – опережать) их. Речь может идти о двух общих культурных трендах: символической доминанте в социально-культурных техниках современной цивилизации и интерпретационной основе бытия современных культурных форм.

Символическая доминанта культуры или (по-другому) символическая техника – это не только причина и результат общей виртуализации (удвоения) реальности, начатой еще задолго до нашего времени и успешно продолжающегося при помощи новых технических средств в наши дни. Это реализация необходимости удерживать мир человека от энтропии наиболее эффективным способом: противостоянием времени. Символическая техника оказывается надежным способом удержания времени. «Удвоение представляет собой попытку выхода из времени. Символическая техника стремится превратить время в вечность. Таким образом понятая техника в ее символическом типе дает нам универсальное философское орудие, тотальное средство выхода к трансцендентальному. Она позволяет стать по ту сторону мирового закона, оказаться перед лицом Высшего закона, выйти за пределы времени к вечности, главным образом с помощью технологии письма и чтения (в самом широком смысле – как любых символизирующих процедур) [5:10–11]. Письмо и чтение (в данном случае понимаемые как интеллектуальная культурно-семиотическая процедура смысловосприятия и смыслопорождения) организуют основной корпус артефактов, формирующих семиосферу в том числе для данного субъекта культуры. Этот опус артефактов может быть осмыслен не в виде хаоса впечатлений, а в виде системы текстов культуры, удовлетворяющих требованию интеллектоемкости (информативной насыщенности). Собственно говоря, именно набор таких текстов и есть база для тезаурусного формирования человека-в-культуре¹. Тезаурусный базис, кроме всего прочего, обеспечивает высокий интеллектуальный уровень коммуникации, делает коммуникацию информационно-насыщенной и потому эффективной. Даже на уровне повседневности «всесторонность» тезаурусно-ориентиро-

¹ Здесь уместно указать на известный фразеологизм, демонстрирующий социально-культурную ориентацию индивидуума: «Скажи, кто твой друг, и я скажу, кто ты», переосмысленный как когнитивно-семиотический принцип: «Скажи, что ты читал, и я скажу, кто ты». Оценка с этой точки зрения многих известных персон дала бы интересный материал для размышлений.

ванного сообщения обладает высокими коммуникативными качествами. Однако символическая техника, обнаруживающая себя в когнитивных процедурах чтения и письма, должна быть существенно уточнена. Таким существенным уточнением выступает герменевтическая по содержанию когнитивная практика интерпретации. Именно эта практика предельно гомогенна символической технике, так как предполагает тот же логико-философский ход: прекращение времени, погруженного в семиотические лабиринты смысловых отсылок. Универсальный культурный субъект становится своего рода «археологом культуры», проникающим через завесу времени в ментальную суть ушедшей эпохи, «в ту бездну рефлексий... без которых невозможно создание ни ее запоминающегося имиджа, ни ее культурологического алгоритма, тем более что культура, по Лотману, это попытка выразить невыразимое» [6:151]. «Невыразимость», означающая одновременно семантическую непроясненность, пограничность, вневременность и над-форменность, относит любой интерпретируемый текст культуры к гипертекстовому пространству. Именно гипертекстовое пространство в момент резонансного рефлексивного состояния «автор – текст – читатель» прекращает действие дессипации (рассеивания информационной энергии) и дает возможность интерпретационного действия, переводящего исторический коммуникативный план «там – тогда» в актуальный коммуникативный план «здесь – сейчас». Резонансная актуализация смыслов и есть главный результат интерпретации текста. Другими словами, диссипационная активность текста вследствие резонанса преобразуется в информационную активность: «Рецепция текста, его востребованность увеличивают энергию, которая становится интенсивнее диссипирующих факторов» [4:58].

В результате наших рассуждений можно прийти к некоторым выводам. Во-первых, сочетание двух образовательных факторов: семиотической грамотности (умения распознавать и воспринимать символические образования) и интерпретационных навыков (возможности «расшифровывать» смысл текста) – обосновывают школьное обучение как сложный поступательный когнитивный процесс. Во-вторых, уменьшение символической нагрузки на индивидуальное сознание, уход в школьной (и даже вузовской) практике от текстовой деятельности в ее самой существенной – философско-культурологической ипостаси, понимание обучения как процедуры усвоения готовых

ментальных форм (стандартов знания) прекращает процесс развития интеллекта человека-в-культуре и начинает процесс символического распада или прекращения знакового творчества – семиозиса. Свидетелями некоторых проявлений этого, последнего, быстроидущего процесса мы сегодня являемся.

-
1. Выготский Л.С. Мышление и речь. Изд. 5, испр. М. : Лабиринт, 1999.
 2. Гессен С. Й. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. М. : Школа-Пресс, 1995.
 3. Коллинз Р. Социологическая интуиция // Личностно-ориентированная социология. М. : Академический проект, 2004. С. 399–599.
 4. Кузьмина Н. А. Интертекст: тема с вариациями. Феномены языка и культуры в интертекстуальной интерпретации. М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2011.
 5. Пигров К. С. Вненаходимость философствования и формы ее бытийствования // Будущее философии: профессиональный и институциональный аспекты : сб. статей / под ред. И. В. Кузина. СПб. : Изд-во русской христианской гуманитарной академии, 2011. С. 3–15.
 6. Устин А. К. Большой органон антропоразума. СПб. : Астерион, 2012.

Е. А. Толчинская

**Психологическая коррекция состояния женщин
в период беременности с использованием средств музыки**

УДК 37.013.77

Статья раскрывает проблему коррекционного влияния восприятия музыки на психологическое состояние беременных женщин. Суть целебного воздействия музыки заключается в том, что звуки, преобразованные в электрические импульсы посредством слухового восприятия, передаются