

Презумпция культуры в антропных технологиях вузовского образования

Проблемно-ориентированный
дискурс предметной области

С.В. Дмитриев

Парадигмальный сдвиг в системе вузовского образования ставит её перед лицом новых теоретико-методологических проблем, наиболее важные из которых центрируются вокруг, может быть, самой главной сегодня проблемы — как осуществить саморазвитие человека, обретение им, говоря словами А.С. Пушкина, способности к «самостоянию». На наш взгляд, обновление и углубление предметного содержания и технологии вузовского образования связаны, прежде всего, с наиболее полной реализацией его культурообразующей и гуманизирующей функций.

Известно, что в образовательной стратегии сегодня доминируют предметно-ориентированный и личностно-ориентированный подходы, направленные на развитие личности студента средствами учебного предмета. В данной статье обсуждается антропно-деятельностный (социокультурный, гуманитарный) подход, базирующийся на принципе примата культуры в обучении.

Мы исходим из того, что деятельность человека — всегда сознательна и социокультурна (осуществляется в обществе); сознание личности — деятельностно и интерсубъективно (возникает и существует в сообществе); личность выступает как носитель культуросообразной деятельностной позиции, необходимой для достижения целей образования и развития личности.

Можно сказать, что не существует истины вне культуры и истории, не существует научного факта без его интерпретации. Педагогическая концепция, основанная на таком подходе, образует *единство сознания и деятельности студента в социокультурном образовательном процессе*. Можно полагать, что граница между указанными выше подходами в технологии вузовского образования может проводиться по-разному — в зависимости от методологических установок (мировоззренческих позиций) преподавателя. Здесь имеется в виду не жёсткая демаркация границы, а профессионально-педагогическая квалификация того, что находится по ту или иную её сторону. На наш взгляд, это не альтернативные, а комплементарные (дополняющие друг друга) технологии обучения. Таким образом, речь идёт не о смене «образовательных антитез», а о совмещении эквипотенциальных (равноценных) оппозиций в условиях модернизации образования. Развиваемая нами концепция представлена в статье в виде следующей тезисной парадигмы.

1. Культура как универсальный механизм самодвижения личности

Если максимально широко использовать термин *культура*, то любые проявления жизнедеятельности человека можно отнести к сфере культуры. Культу-

ра представляет собой опыт творческой деятельности людей, взятый в его всеобщих — исторически развитых и исторически развивающихся — формах. Концепт культуры содержит в качестве важнейшего компонента представление о человеческой деятельности, отражённой в мыслях, словах, чувствах, креативно-двигательных действиях, звуках, красках, психических механизмах духовно-деятельностного сознания личности.

Культура в «тезаурусном» понимании (культура как сокровищница) — это своего рода совокупный потенциал и продукт деятельности людей, «семантико-деятельностный универсум». Феномены культуры представлены в семантических пространствах языка, мышления, деятельности, личности, со-существующих друг в друге. Внутренний предметный мир человека (здесь на передний план выходят диалогическое и герменевтическое сознание субъекта) формируется не иначе как в «социокультурной упаковке». Это своего рода духовно-деятельностные корни, которые питают и взращивают личность деятеля, обеспечивают его методами и способами социокультурных действий.

Известно, что культура (как «духовный универсум» и как рукотворная часть предметной среды) не есть отдельная сфера общества (наряду с наукой, образованием, искусством), а представляет собой сквозную систему, пронизывающую весь социум, всю совокупность человеческих отношений и методов деятельности. В свою очередь, социокультурные образования личности (культура духа, культура мышления, культура деятельности, культура тела) пронизывают всю сферу индивидуального сознания человека.

Возникающий из субъект-объектных взаимодействий новый мир — предмет-

ный мир культуры — нельзя назвать ни материальным, ни идеальным, ни объективным, ни субъективным. Он представляет собой «третью реальность» — «сплав» материального и идеального, объективного и субъективного, «единство сознания и бытия», образующего новую — *социокультурную* — сущность, которой нет ни в материи, ни в сознании, ни в объекте, ни в субъекте, отдельно взятых. Здесь осуществляются непрерывные переходы из «материальной сферы» в «идеальную» и наоборот. Так, при восприятии живописи «действуют» не холст и краски, а сам социокультурный субъект, способный *воображать* и *преображать*, т.е. *создавать* из «цветовых пятен, мазков краской» *значимый* для него художественный образ. В этом заключается не отражательная (репрезентативная), а конструктивистская природа человеческого восприятия, важная роль индивидуальных семантических конструктов в познании и понимании мира, языковая и социокультурная опосредованность ментальных процессов в построении образа мира. Человек строит определённым образом объекты мира, *выстраивает, структурирует* себя и собственные переживания посредством различных языков (по-разному расчленяющих реальность), социальных конвенций, культурных систем и ценностных измерений.

Человеческая культура возникает, как известно, в социуме. Её *продуценты* — общая «языковая среда», механизмы интерсубъективности, общественно выработанные способы деятельности. *Продукты культуры* в значительной степени определяются личностью (интенцией личности) и её деятельностью (интенцией деятельности). Личность тоже формируется в социуме. Вместе с тем творческая личность-индивидуальность раз-

живается, осознавая свою обособленность от коллектива. Произведения культуры всегда *личностны* (осуществляются по мере субъекта), *лицетворящи* («сотворяют» человека по мере объекта деятельности), *полипредметны* (включены в разные «орбиты» человеческой деятельности, в том числе оценочной). Произведения личности всегда *самобытны* (выражают мир человека) и *транскультурны* (строят мир для человечества). Мы используем здесь термин «мутуальное» (от англ. и фр. *mutual* — совместный, взаимный), построение мира культуры, культурно сконструированной реальности. Это диалог разных смыслов человеческого бытия, мышления и деятельности (В.С. Библер).

2. Культ обезличенности — личность без культуры

Очевидно, что модернизация современного вузовского образования должна по возможности смягчить противоречия технической цивилизации, связанные с односторонним развитием науки о природе в ущерб наукам о человеке; с гипертрофированным рационализмом предметно-дисциплинарных знаний в ущерб духовно-нравственному развитию личности. В настоящее время пока ещё в значительной мере существует тенденция технократического направления системы вузовского образования, которая заключается в том, что феномены человеческого целеустремленного духа нередко редуцируются до разума, разум — до рассудка, рассудок — до интеллекта, а последний — до искусственного интеллекта. Если реальность природы (*natura naturata* — природа сотворенная) «преддана» нам, то реальность искусственного мира (*natura naturans* — природа творящая, по Спинозе)

является произведённой, сконструированной реальностью.

Технология искусственного мира, «деперсонализированного рации» налагается на «живую природу» и человеческое бытие в целом. При этом из системы образования выпадают целые семантические пласты, связанные с рефлексивным отношением человека к тому, что он полагает, делает и осмысливает, в частности — ментально-чувственные эвристики, экстралогические феномены психики, вербально-двигательные коннотации (сопрягающие в единое целое семантику восприятия, мысли и действия). Деперсонализация образовательных технологий (версия внеличностного источника творчества) может быть характерной и для методов творчества в искусстве, когда художник (например, Микеланджело, Моцарт, Байрон) отрекается от авторства (творит Бог, «внутренний голос», «активность бессознательного»). Даже в термине *cogito* Р. Декарта — «**Я мыслю**» — подчёркивается «**мыслю**», но не «**Я**».

Отметим, что *культ обезличенности* «лица, принимающего решение», «технизация духа», безэмоциональность отношений превращают человека, по сути дела, в «живой придаток машины», формируют *личность без культуры*. При этом духовно-ценностные смыслы человека-деятели подменяются «коммуникационными смыслами», смыслотворчество личности — технологией «рационального программирования», семантические модусы механизмов понимания и интерпретации понятого — «методами объяснения учебного материала». До настоящего времени традиционные обучающие технологии больше ориентированы на *алгоритмическое воздействие* на студента с помощью обучающих средств, чем на *взаимодействие* с ним в социо-

культурном образовательном пространстве.

Известно, однако, что личность производна от культуры и социума («совокупность общественных отношений»), но и культура производна от личности — человек воплощается в социуме как событие культуры. Личность *лицетворит* (творит и «отворяет», растворяет) себя в социуме, «транскрибируется» в социокультурном пространстве («перелагает» на язык произведений культуры), создаёт свою «персоносферу». *«Я созидуюсь — меня ещё нет»* — заглавие одного из стихотворений Вячеслава Иванова (ср. лат. *«Fio, ergo non sum»* — «Становлюсь, следовательно, не есмь»). Здесь речь идёт об углублении процессов духовно-деятельностного развития («постоянного зановорождения», по М.К. Мамардашвили) и самоотражения человека в социокультурном пространстве.

3. Социокультурное образовательное пространство

Известно, что социокультурное образовательное пространство принадлежит не столько к физической реальности (естественно-искусственным объектам обучающей среды), сколько к внутреннему предметному миру человека с его интеллектуальным, телесным и духовным содержанием. Проектирование образовательного пространства относится в полной мере не только к созданию эргономического дизайна «обучающей среды», но и к личностно ориентированному проектированию субъективной реальности. Если предметно-информационная обучающая среда принадлежит к физической реальности, то «социокультурный универсум» и предметный внутренних мир личности — к психической реальности. Следовательно, важная за-

дача вузовского образования — гуманизация сферы сознания и самосознания студента — его ценностей, смысловых образований, позиционно-рефлексивных систем личности. Только деятельность в широком смысле слова способна возродить культуру — те духовные ценности, эффективные технологии и программные продукты (материальные и идеальные), которые так необходимы в современном обществе.

Таким образом, возникает необходимость выхода за пределы утилитарного, прагматического понимания узкопрофессионального обучения в сферу **антропных** (центрированных на развитии личности) образовательных технологий, рефлексивной культуры личности как совокупности способностей, способов и стратегий, обеспечивающих осознание содержания личностного опыта и механизмов деятельности путем их переосмысливания и выдвижения инноваций (О.В. Долженко, В.И. Слободчиков, М.Е. Бершадский, В.В. Гузеев, А.М. Кушнир).

Антропно-деятельностный подход в вузовском образовании основывается на двух постулатах: *личностном направлении* в развитии психики (личность развивается в психике, по С.Л. Рубинштейну); *деятельностном направлении* в развитии психики (личность развивается в деятельности, по А.Н. Леонтьеву).

Л.С. Выготский, являясь основателем личностно-деятельностного подхода, в своих исследованиях обосновал опосредствованный характер деятельностной детерминации психики «психологическими орудиями». В роли этих орудий выступают знаковые, коммуникационные, образовательные системы, имеющие определённые выработанные в истории культуры значения и смыслы деятельности. Подчеркнём, что «психологические орудия» (знаки-медиаторы)

выработаны человечеством искусственно, представляют собой важнейшие элементы культуры. С нашей точки зрения, это методы проектирования социокультурного пространства и средства развития личности как субъекта деятельности, субъекта общения, субъекта рефлексивного отношения к миру.

Для получения *трансферентных*, полноценно «передаваемых знаний», необходимо разрабатывать *методы триангуляции* (термин Дж. Кэмбелла), связанные с перекрёстной интерпретацией тех или иных текстов, анализом различных источников получения данных, использованием независимых экспертов, консультантов или аудиторов. Современный этап развития личностно-деятельностного направления в сфере вузовского образования позволяет наметить конкретные пути повышения эффективности профессионально-педагогической деятельности за счёт внедрения в учебный процесс антропно-рефлексивных обучающих технологий.

4. Антропно-деятельностные образовательные технологии

Разрабатываемый нами методолого-деятельностный подход предполагает включение в образовательную среду (которая неизбежно является «человеческим миром») самого субъекта познания и преобразования с присущей ему ценностной системой, структурой мыслительной деятельности и телесно-двигательного интеллекта, поскольку наши представления об объективной реальности задаются и определяются не столько материалом природы и мира, сколько средствами нашего мышления, деятельностно организованного сознания и духовно-практической деятельности (когнитивными способностями, субъек-

ектной психофизикой, фильтрами восприятия, ментальным программированием). Во главу угла ставится *рефлексивно-мыслительная культура* студента. Само личностное знание есть рефлексивно-коммуникационная структура.

Мы исходим из того, что реализация данного подхода в образовании, обеспечивая вскрытие деятельности природы и структуры знаний, ориентирует студентов на развёртывание рефлексии, позволяет сформировать у них способности к проектированию своей учебно-познавательной деятельности.

Известно, что внутренний мир человека не столько «познаётся» посредством рефлексии, сколько проектируется, творится ею в соответствии с *принципом деятельностно организованного со-бытия* (совместного бытия) человека с социумом. Важными факторами здесь являются *проектная методология* и *антропные образовательные технологии* (парадигма being-action-result-reflexia — бытие-действие-результат-рефлексия). В соответствии с указанным принципом акцент ставится не на «агента воздействия», а на создание пространства совместного бытия, в условиях которого студент осознаёт и перестраивает себя в своих отношениях с миром и осваивает продуктивные способы взаимодействия (взаимо-*со*-действия) с людьми и социокультурными системами (наукой, технологией, образованием, искусством). С помощью механизмов рефлексии «себя в мире» и «мира в себе» человек не только измеряет (квантифицирует) и оценивает всё им создаваемое, но и обнаруживает и сохраняет себя в качестве субъекта *социокультурной репрезентации*.

Культуру личности студента можно представить в виде системы, состоящей из следующих компонентов: *культуры*

взаимопознания (самопрезентации, эмпатии, социальной рецепции); **культуры взаимопонимания** (межличностной рефлексии); **культуры взаимодействия** (организации продуктивной совместной деятельности и межличностного общения); **культуры рефлексивного анализа-синтеза** — способностей к экспликации, выявлению, «распознаванию» тех или иных явлений, признаков, факторов, что весьма важно для продуктивного предметно-дисциплинарного обучения.

Следовательно, в образовательном пространстве общества должны сопрягаться *принципы проектосообразности культуры личности* (проектная культура мышления и духовно-деятельностного сознания) и *культуросообразности проектирования мира* (антропные технологии проектирования рациональных и продуктивных действий человека). Эти принципы интегрируют структуры (мета-программы) сознания и самосознания личности: *познавательный аспект* (механизмы аналитического и творческого мышления), *деятельностный аспект* (саморегуляцию духовных, репрезентативных и операционных систем) и *эмоционально-ценностный аспект* (смыслоорганизацию общения человека с самим собою и другими людьми). Здесь весьма важны методы «*экологии духа*» — возрождение духовных ценностей через систему образования, «*экологии тела*» — забота о естественной (эпигенетической) природе и здоровье человека и «*экологии образовательных технологий*», где главное — развитие личности. Универсальные мета-программы (определяющие принципы сортировки индивидом собственного духовно-творческого опыта, ориентирования в нём и организации его) определяют собой отдельные аспекты поведения человека — «стремиться», «действовать», «знать», «относиться», «быть».

5. Методы инцентивного освоения предметно-орудийного арсенала деятельности

Известно, что вузовские дисциплины являются моделями научного знания, а точнее, **научного способа действия** по отношению к действительности. Познание действительности через действие (learning through doing) — сильнейший эвристический метод обучения. Для повышения образовательного компонента вузовского обучения необходим переход от традиционного «вышколивания» в формате training (тренаж) к формату learning to know (учиться знать) и learning to do (учиться делать). Только через решение личностно-значимых задач **предметно-дисциплинарные знания превращаются в метод**, происходит объединение познавательной, оценочной и конструктивной функций обучения. Антропные технологии основаны на том, что в вузе не студента учат, а студент обучается (под руководством преподавателя). При этом осуществляется переход от технологии learning — «хотьбы шаг в шаг вслед за педагогом» (основанной на использовании традиционных методов показа, рассказа, объяснения) к построению собственных познавательно-преобразовательных действий (методы «продуктивного учения в действии» на основе механизмов рефлексивного диалога, интерпретации, смысловой организации знаний). Здесь доминируют методы *инцентивного учения* (от англ. inception — побуждающего к самообучению) — распрос преподавателя, «интерпретация понятого», интенция на творчество, инженерия знаний. Не «дать знания», «выучить», «закрепить» — это *режим функционирования*. Необходимы проектные технологии, связанные с «освоением» (действие становится «своим»), «осмыс-

ливанием» (действию придаётся тот или иной смысл), «расширенным воспроизводством» — это *режим развития* личности. Необходимо *выявлять и совершенствовать двигательные способности* человека, а не «формировать», не «лепить», как продолжают ещё утверждать авторы некоторых педагогических инноваций.

Студент формулирует (конструирует) для себя так называемые *семантические пресуппозиции* — те «взаимоналагаемые модели знаний» (но не модели действительности), без которых «фактологический» учебный материал данной предметно-дисциплинарной области лишён смысла. Пресуппозиция знаний — не просто «средство выражения мыслей», а, скорее, способ их существования, функционирования, развития. Тем самым расширяются механизмы личностной ориентации студентов в социокультурном образовательном пространстве, в смыслах учебно-познавательной деятельности, в технологических методах и способах познания и преобразования действительности. По сути дела, студент *овладевает орудиями* (в том числе мыслительными), которые соответствуют логике совокупного, «гибридного интеллекта» общества. Принципиальное отличие орудийной деятельности заключается в том, что предметно-организованные действия с орудием должны быть подчинены объективной логике, «скрытой» в данном орудии (предполагающей сотворчество пользователя). В противном случае с ним не может быть осуществлена та социокультурная, общественная функция, которая в нём заложена. При этом рефлексивное мышление должно быть направлено как на функциональные свойства применяемых орудий, так и на методы (способы) предметно-организованных действий, осуществляемых с данным орудием, а

также на результаты собственных орудийных (в том числе перцептивных, мыслительных, практических) действий, отвечающих *ideal-self* студентов. Именно *овладение «предметно-орудийным арсеналом»* (а не объектами с помощью тех или иных действий) *представляет собой подлинное обогащение личности студента, его «социокультурного универсума»*.

Предметно-дисциплинарные знания не «заданы для трансляции» в вузовских программах — они представляют собой процесс и результат конструирования и смысловой организации познавательно-преобразовательных действий человека. Известно, что знание «извлекается» студентом не из учебников или вузовских «ЗУН-стандартов» (общественно канонизированных и эталонизированных знаний, умений, навыков), а из его учебно-познавательной и технологической деятельности в пространстве развивающего общения. Продуктивное «образовательное действие» (смыслотворческое, креативное) необходимо понимать как *обнаружение, воссоздание или построение* объектно-предметной действительности. При этом студент ориентирован не на единственный образец (эталон, стандарт), а сталкивается с «удержанием» в сфере сознания множества личностно-смысловых позиций и дискурсов.

Если традиционные системы вузовского образования «*дают знания*» (точнее — задают, но не дают), то личностно-развивающие системы «*вводят*» в круг проблем, формируют проблемно-деятельностное мышление и позиционно-личностное отношение к предмету познания. Здесь позиция понимается скорее как способ видения или действия, а не чётко сформулированные правила-требования. Следует иметь в

виду, что проблемная область, проблемные методы есть типично человеческий, «социокультурный продукт» (в природе самой по себе проблем не бывает). Поэтому одна из важнейших задач обучения — глубинная проблематизация рефлексивно-деятельностного сознания студентов, определяющая «топологию пути к смыслу» (М.К. Мамардашвили). Постигание данной топологии становится «точкой отсчёта» как для построения деятельности, так и построения личности.

Таким образом, непосредственной движущей силой развития студента является именно его познавательно-преобразовательная деятельность, а «новообразования личности» (системы знаний, умений, способностей, ценностей) представляют собой продукты и результаты его «личностного роста». Преодоление традиционного «предметно-знаниевого» подхода не означает принижения Theory of Knowledge (теории знаний), но изменяет её место и функциональное назначение в образовательных технологиях: из основной цели вузовского образования **знания становятся средством развития личности студента**. Иными словами, потребностью и, соответственно, задачей, стоящей перед студентами, становится не столько освоение предметно-дисциплинарных знаний, сколько методов формирования тех или иных знаний и способов управления собственным развитием. Очевидно, что содержание, механизмы, структуры сознания возникают, существуют и реализуются не в собственно познавательной (когнитивной) сфере, а в самой деятельности (познавательной, оценочной, преобразовательной). *Здесь технология обучающей деятельности конструируется в соответствии с деятельностно-организованной структурой знаний и креа-*

тивно-деятельностной доминантой культуры. Строго говоря, социализация личности представляет собой не «интериоризацию культуры общества» (как это принято считать в традиционных образовательных технологиях), а накопление опыта культуросозидающей деятельности. Культура выступает для студента не как совокупность эталонизированных конструктов социально-готового опыта — она служит лишь «приглашением к развитию» (О.Э. Мандельштам) творческого потенциала личности.

Существуют различные взгляды на «технологию развития» человека. Изложим здесь нетрадиционную точку зрения. Известно, что принцип реализуется в методе обучения, метод — в том или ином способе действия. Способ действия как определённый алгоритм (программа) двигательного воспроизведения системы тех или иных движений и перцептивно-моторных регуляций должен воплотиться в психических способностях (процессах и механизмах). Принцип как научный закон, взятый в методологической функции, формулируется в технологических установках, требованиях к программному результату и средствам его достижения. Метод как технологический регулятив *выбирается* — необходим поиск методов, исходя из специфики решаемой задачи. Способ как технический регулятив *формируется* при освоении и совершенствовании конкретной операционной системы движений. А психомоторные и психосемантические способности (прежде всего *реактивность* и *координированность* механизмов управления движениями, *смысловая организованность* действия) *развиваются* и совершенствуются в процессе выработки знаний, навыков и умений. Это единство происхождения (gonos) и раз-

вития (genes) деятельностных (управленческих) способностей.

Отметим, что **двигательный навык** не есть действие, как нередко утверждают психологи и педагоги, это — психический механизм, обеспечивающий способность (функциональную возможность) автоматизированного управления конкретной системой операций. В обучении одновременно развиваются *психосемантические способности* (связанные с рефлексией), лежащие в основе **двигательных умений**. Здесь действие «конструируется» прежде всего в сфере деятельностного сознания («совершается в голове»), а не только в операционной системе движений. Возникает качественно новое свойство «психосемантического интеллекта» — **обучаемость** человека (в отличие от биологической научаемости). Умение включает в себя и способность логически рассуждать, конструировать представления о реальности, оценивать происходящее, обобщать опыт.

Эта технология представляет собой социокультурную направленность развивающего обучения на воспроизведение в деятельности человека индивидуальных способов действия, вырабатываемых другими людьми (педагогами, тренерами, методистами). Подчеркнём, что умения и навыки (как программно-операторные способности человека) представляют собой не разные стадии процесса обучения, а разные стороны формирования и совершенствования механизмов управления двигательными действиями, которые **осуществляются одновременно**. При этом *навыки входят в состав умения* (умение иерархически стоит выше навыка). Двигательные умения и навыки, как известно, не «осваивают», не «разучивают» (осваивать или разучивать можно что-либо «внеш-

не заданное» — информацию, технику, технологию). Психические механизмы, обеспечивающие способность осуществлять двигательные действия, *формируют, вырабатывают, развивают, совершенствуют*.

Культурные ценности — мировоззрение, дух, духовность — не технологичны (в отличие от методов психотехники, арт-терапии, «поведенческих драйверов»), хотя бы потому, что репрезентируют собой универсальный механизм *самодвижения* — «творения-себя-из-себя» («внутренний логос», «эго-структуры», «архэ», «акме», antropos, psyche). Конечно, не сознание детерминирует деятельность человека, а личность деятеля, её духовно-деятельностные взаимоотношения с миром людей, миром идей и миром вещей. Подчеркнём, что «личность, *творящая ценностные смыслы*», не усваивает культуру общества в целом, она осваивает лишь то, что связано с её непосредственной духовно-практической деятельностью. С нашей точки зрения, любой творческий социокультурный продукт создаётся **субъектом действия**, а не действиями субъекта. Можно полагать, что *креативной личностью* является тот, кто развил творческие способности, освоил (построил) духовно-ценностную сферу своей личности. Здесь творческий процесс и личностный рост (развитие способностей) преобладают над результатом. *Креативным деятелем* является тот, кто овладел интеллектуальными и социокультурными механизмами своей деятельности, а также методами эвристического, дивергентного, «версионного» мышления (мыслить предположениями, гипотезами, версиями). Здесь «человеческая мера» *транскрибируется* — переносится в продукт своего творчества, человек «угасает в рукотворном объекте».

6. Предмет и методы деятельности организованной рефлексии

В антропно-ориентированных технологиях **важен не обученный студент, а обучающаяся личность**, расширяющая систему своих рефлексивно-деятельностных способностей, в том числе так называемую «готовность к мысли» (по В.П. Зинченко). Студент — это развивающийся человек в развивающемся мире. Выявление его индивидуальности (уровень развития, тип развития) гораздо важнее для образовательных технологий, чем определение степени его сходства с другими людьми. С точки зрения дидактики отметим, что *развивает личность не само знание, а специальное его конструирование* — имплицитные и эксплицитные методы, эвристики, смысловые реконструкции, рефлексивные трансгрессии.

Человек постоянно структурирует, категоризирует «данный ему» предметный мир реальности, вносит в него определённый порядок, метрику, логические отношения, реконструирует объект в соответствии со своими целями. Мы мыслим и действуем, исходя из интернализации цели. Здесь **главным является не цель, а её носитель** — субъект, стремящийся к ней (целеустремленная личность). Чётко обозначим выдвигаемый тезис: поскольку целью является образ результата, к которому человек стремится, следует говорить не о «достижении цели» (как часто утверждается в педагогической литературе), а о «реализации цели» (достигается, как известно, результат).

В обучении не просто развивается то, что уже есть у человека (задатки, способности, интериоризованные «ЗУН-стандарты»), но всегда имеет место *целенаправленный поиск* того, что необхо-

димо обнаружить или создать в предметной сфере деятельности. Здесь важны производные целевых функционалов — программно-регулируемые, эмоционально принятые и одобренные операторы действия: целевые установки, целевые требования, целевые средства. В основе интернализации цели лежит *поисковая рефлексия* (доминанта на средства и результаты) и *рефлексивный поиск* (смысловая доминанта на процесс). Первая рефлексия связана с интенцией деятельности (когнитивные и регулятивные факторы), вторая — с интенцией личности (мотивационные и эмоциональные факторы). В традиционных технологиях «понятийная схема дана априорно», — как правило, раньше, чем предметно-содержательный материал (данную схему можно лишь «модифицировать, уточнять, обогащать»). В антропных технологиях студент начинает с идеализации, «идеальной модели», которая впоследствии не только уточняется, но и может быть кардинально видоизменена в предметной ситуации решаемой задачи. Идеальная модель — это не схема, которой следует подчинить предметно-дисциплинарный материал, а инструмент познания и преобразования объекта.

По сути дела, студент в своей учебно-познавательной деятельности «производит ответ» на вопрос, которого не было в «заданном виде». Это порождение нового, *амплификация внутреннего опыта* — его расширение, преобразование изнутри с выходом на «внешний экран» (с помощью механизмов экстериоризации). Таким образом, с точки зрения дидактики в развитии личности реализуется *диалектическое единство методов интериоризации и экстериоризации, социально и индивидуально обусловленных факторов, методов «правополушарного»* (об-

разно-чувственного») и «левополушарного» (вербально-рефлексивного) обучения.

Рефлексивная сфера традиционно рассматривается в дидактике как *психическое свойство личности* и как *качество мыслительной деятельности*. С точки зрения антропных образовательных технологий рефлексия является также *принципом* (теоретически обобщённым способом деятельности) и *методом* развития личности. Известно, что человек-деятель сам себя способен «видеть» лишь в «зеркала» рефлексивно-смыслового отражения своих действий, в разных ракурсах и на разных языках. Отметим, что, с одной стороны, деятельность познания выступает в качестве метода объяснения, а психическое отражение — как объясняемое (понимаемое). С другой стороны, осуществляется объяснение деятельности через психические механизмы (здесь деятельность является объектом объяснения/понимания).

Эффективность обучения во многом связана с единством *прескриптивного языка* «исследователя», *дескриптивного языка* «технолога» и *интроспективного языка* «оператора действий». При этом в рефлексивно-смысловой анализ должен быть «втянут» весь человек — в единстве предметной, семантической и операционной функций деятельностно организованного сознания. Перечисленные нами языки различаются лексикой и грамматикой, но должны иметь общую оценочную семантику в ракурсах «Я-сознающего» (субъекта мышления) и «Я-осознаваемого» (Я как объекта). Так, интроспективный язык (от лат. *intra* — внутри) — это язык тела, язык движений, «осознание мыслью» (идеомоторные коннотации) своих двигательных действий.

Таким образом, формируемые действия студента должны быть рефлексивны, интерпретационны, оценочны — включать осмысление и оценку способа действия и его результата, обобщение и накопление проектно-технологического опыта. Это — «*смысл, вплетённый в деятельность*» познания, оценки и преобразования объекта. Это — *либо предмет понимания*, либо его *продукт*. Важно иметь в виду, что «способности действовать» в предметной среде всегда соотносятся с формированием «смыслового универсума» человека (будь то смысл фрагментов мира, образов сознания, текстов, «духовной феноменологии»). Так, в процессе обучения двигательным действиям на спортивно-тренировочных занятиях студент открывает мир «живых движений» («живых» — значит развивающихся), который предстаёт перед ним *предметом осознания* (рациональная форма знания, связанная преимущественно с узнаванием, идентификацией) и *осмысления* (*affection; self regard* — «интеллектуально-оценочное переживание», результатом которого является понимание).

Это разграничение является в определённой степени научной абстракцией, так как разделить знание о себе и отношение к себе в рамках психологической реальности (а не только концептуально) крайне трудно. По-видимому, эти образования имеют различное семантическое содержание. Однако в чём суть этих различий, остаётся открытым вопросом. Осмысление объекта, следовательно, значительно шире, чем его осознание — оно требует не только вербальных операторов (слово, знак, текст), но и экстралингвистических операторов («чувства без слов» — язык предметов и образов), в которых фиксируются неотрафлексированные («потребностно пе-

реживаемые») значения и смыслы того или иного действия. Именно эти характеристики перцептивных и мыслительных образов дают основание говорить о «визуальных понятиях», «зрительной логике», «разумности глаза» и «глазастом разуме» (Р. Арнхейм, Р. Грегори, В.П. Зинченко).

«Рефлексивное зеркало» позволяет задержаться своим взглядом и поразмыслить над собственным образом, осуществить диалог с *ideal-self* — самосознанием личности. «Внутренний диалог» даёт возможность раскрыть специфические грани «самодвижения личности», осуществить *аффирмацию* (лат. *affirmatio* — утверждение) новых — хотя бы по отношению к самому себе, к своему опыту — смыслов и ценностей деятельности. Так, например, важнейшей задачей преподавателя физической культуры является формирование и развитие у студента механизмов рефлексивно-деятельностного анализа — способностей к *экспликации* (лат. *explicatio* — развёртывание), выявлению, «распознаванию» тех или иных явлений, признаков, факторов, механизмов «живых движений», что весьма важно для произвольного контроля и коррекции выполняемых двигательных действий. Преподаватель, организуя процесс обучения двигательным действиям (в сфере физического воспитания, спорта, арт-пластики «живых движений»), должен сформировать у студента следующие целевые установки: (1) *на что и как смотреть* (предмет восприятия; методы — «смотреть на», «смотреть вокруг»); (2) *что должен видеть* (предмет синтез-аналитического мышления; методы «познания глазами»); (3) *что необходимо почувствовать* (предмет чувственного и эмоционального познания; методы мышления с опорой на телесно-кинестетические и эмоциональ-

ные факторы); и, наконец, (4) *на что объект (предмет) похож*.

Понятно, что без развития ассоциативно-двигательного мышления трудно распознавать новое для человека явление — необходим метод «показа неизвестного с помощью известного». Кроме того, в структуре «живых движений» весьма важны эмоционально-ментальные факторы: понимание (осмысление, оценка эмоций), ассимиляция эмоций в мышлении («мыслящее переживание»), способности к осознанной регуляции эмоций, телесно-двигательное выражение эмоций посредством механизмов арт-пластики. Эмоциональные процессы позволяют побуждать активность, поддерживать её и управлять ею (заметим, что слово «эмоция» произошло от латинского глагола *emovere*, что означает «двигаться»).

Установка только на результативность действия (как это принято в педагогике) может снижать уровень понимания, критичности, рефлексивности мышления. Быстрее стареют, как известно, оперативные знания, медленнее — теоретические (обобщённые). Известно, что рефлексивный анализ-синтез — это не только «*постскриптум к действию*», но и «*прескриптум к действию*». Образуется своего рода «рефлексивное кольцо» вербально-двигательных коннотаций, связывающих воедино перцептивные, мыслительные и двигательные действия. Проводимый преподавателем кинезиологический «стоп-анализ» позволяет под разными углами «рассекать текст движений». При этом важна роль как «версионно-двигательного» практического мышления, так и структур «обобщающей логики». Известно, что чем больше обобщена «схема действия» (выявлен принцип организации системы) и подвергнуты рефлексивному анализу-

синтезу механизмы и методы сознательного контроля, тем быстрее студент (субъект двигательного действия) «схватывает» смысл выполняемых им движений.

Здесь необходимы следующие психолингвистические методы обучения: абстрагирование (освобождение от несущественного); смысловая репрография теоретических знаний (*multum non multa* — лат. «многое в немногом», «свёртывание» информации); компаративность (способность к сравнению посредством аналогий, метафор, аллегорий, катахрезы); рефлексивная апоретика (искусство правильно ставить вопросы); контекстуальный рефрейминг (изменение рамок предметно-содержательного анализа) объекта; дидактическое предудирование (от лат. *praeducere* — строить перед чем-либо). Технологическое дидактическое продуцирование действия — это по сути дела метод «изобретения циркуля» (а научиться чертить им может каждый студент).

Перечислим наиболее важные виды деятельностно организованной рефлексии: *самоанализ*, *включённый в деятельность* — самонаблюдение, самооценка, самоконтроль (*self-attitudes* — установка личности на себя); *самоанализ ретроспективного типа* — анализ и синтез (ресинтез) результатов своей деятельности (уметь видеть себя со стороны; чему научился; что сделано; почему не получилось); *позиционный самоанализ* — взгляд на себя с различных позиций («изнутри» и «снаружи»); *аксиологический самоанализ* — остановись (оглянись), дай оценку своей социально-личностной идентичности и *сделай переоценку ценностей*.

Студент становится субъектом *модальной оценки* («хорошо/плохо») и *модальной референции* (эмотивный и дес-

криптивный аспекты) своих двигательных действий. *Ретрорефлексия*, как правило, соотносится с функцией отражательно-познавательного, когнитивного анализа. *Проспективная рефлексия* (футур-рефлексия системы движений, её идеомоторное конструирование) связана преимущественно с проектированием и построением двигательного действия. Важно также разрабатывать методы *трансспективной рефлексии* — сквозного видения объекта из настоящего в прошлое и будущее.

Эти виды рефлексии связаны с восприятием (и формированием) перечисленных ниже телесных операторов: «*схема тела*» («матрица идентификации» взаимного положения и телодвижений опорно-двигательного аппарата в «координатах тела»); соматическая «*граница Я*» (*ego boundary*); «*образ тела*» (результат осознанного или неосознанного соматопсихического отражения); «*телесное Я*» (единство восприятий, представлений, оценок, установок, связанных с функциями тела); «*психосоматическая схема действия*» (программная модель системы движений, ориентированная на решение конкретной задачи в «координатах предметной среды»). Можно полагать, что все перечисленные нами виды соматорефлексии интегрируются в единый ассоциативный комплекс, который определяет телесное самосознание человека, формирует его моторно-функциональный потенциал.

7. Культура тела и телесного самосознания

Так называемая культура человеческой телесности (телесный канон) это не только «*Mens fervida in corpore lastroso*» («Возвышенный дух в развитом теле») — в ней проявляется этико-эстетический, а

следовательно, и духовно-деятельностный смысл (выразительность артпластики человеческого тела и одухотворённость его движений). В вузовском физическом воспитании тело человека необходимо рассматривать как «хранилище Я» и как сферу телесного самосознания (*leibbewusstsein*). Известно, что тело гораздо древнее разума, а «логика действий» (механизмы телопсихики) осваивается раньше «логики языка». З. Фрейд и К. Юнг расширили и углубили концепцию разума, включив в него тело и сферу телесного бытия («я есть тело»; «у меня есть тело»; «я владею телом»).

Телесно-двигательные знания студента могут быть в состоянии *семантического консонанса* (соответствие тела, духа и разума) и *когнитивного диссонанса* (разногласие, несоответствие, дисгармония, утрата «мышечной радости», уход в пограничные состояния сознания). В последнем случае распадается психосоматическое единство, «ментально-телесное Я» — человек десубъективируется, развоплощается, теряет свойства *avoir* (предикат существования). Здесь необходимы методы телесно-ориентированной психотерапии — деятельностно-смысловой катарсис, метафоризация сознания (через систему психометафор), экология тела и личности и другие антропно-ориентированные технологии, «работающие» на границе физического и духовного.

В сфере «двигательной» педагогики не менее важны методы *психосоматомоторной рефлексии* и *двигательной амплификации* — расширения и обогащения пространства телесного самосознания и телесного опыта студентов. Эти механизмы могут включать следующие компоненты: *интуитивное знание* (имеет неаналитический, невыводный характер); *таситное знание* (имплицитное, не-

рефлексивное); *кататимно-чувственное знание* («образная логика» мышления); *эйдетическое знание* («чтение образами, а не словами»), *механизмы криптонозы* (оперативно-наглядные формы интуиции).

Перечисленные нами виды психосоматомоторной рефлексии являются по сути дела *ментально-эвристическим продуцентом* (от лат. *producentis* — производящий), а выбор способа действия — его *продуктом*. Наиболее важными свойствами указанных функциональных механизмов являются их слабая вербализация, большая скорость протекания, выделение неструктурированного целого. Как правило, здесь осуществляется расширение зоны поиска моторно-двигательного решения, а не её ограничение (как при аналитическом мышлении).

Таким образом, логика и интуиция — это не противостоящие друг другу реальности, а разные аспекты («категориальные оппозиции») рассмотрения «многомерного» сознания человека. Первая связана с интенсивным развитием механизмов мышления человека (развитие интеллектуального потенциала «внутрь»), вторая — с экстенсивным развитием психических механизмов (развитие креативно-двигательного потенциала «вширь»). На наш взгляд, сфера телесного опыта (*body experience*) должна рассматриваться как неотъемлемая и во многом определяющая часть самосознания, один из источников смысловой организации «живых движений» студента (как субъекта двигательной деятельности).

Культура тела и телесного самосознания должны строиться по методу «*бутстрэпного взаимодействия*» (от англ. *bootstrap* — «зашнуровывание»; здесь — поиск внутренней связаннос-

ти). По сути дела здесь реализуется *ризосоматическое функционирование* (от греч. *rhiza* — корень, грибница; *somatos* — тело), в котором телесный орган сливается с собственной функцией и определяет её. Однако психоллингвистика до сих пор не может ответить на вопрос, что представляет собой «язык телодвижений» человека: имеем ли мы «пакет» одномодальных «кинестетических образов» (моторно-двигательных, афферентных) или это один полимодальный образ, представленный в сознании на разных языках?

Дидактика пока не знает психосемантических механизмов перехода от «амодальной реальности» к её отражению в сознании человека с помощью «модальных процессоров» мозга. Психо-

лого-педагогические технологии до сих пор остаются «бестелесными», игнорирующими экстралингвистические и экстралогические функции телопсихики. К сожалению, в педагогических технологиях методы формирования так называемого «чувствознания» и телесноориентированного сознания, механизмы перехода от чувственных образов к понятиям (концептуальная интуиция) и от понятий к чувственным образам (эйдетическая интуиция), связанные со способностями человека «предвосхищать будущее», до сих пор не стали предметом аналитических исследований. Это, безусловно, влияет на эффективность применения педагогической технологии в системе высшего профессионального образования.