

На правах рукописи

ХАРЛАМОВА Галина Сергеевна

**ЧЕЛОВЕК В ПРОСТРАНСТВЕ ОБРАЗОВАНИЯ:
ВОСПРИЯТИЕ КАК СПОСОБ ПРИСВОЕНИЯ
СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ОПЫТА**

Специальность 09.00.13 – философская антропология,
философия культуры

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени
доктора философских наук

Ростов-на-Дону - 2016

Работа выполнена в Федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования «Донской государственной технической университет» (ДГТУ)

Научный консультант

Несмеянов Евгений Ефимович

доктор философских наук, профессор
Заслуженный работник высшей школы РФ
Почетный работник министерства образования РФ

Официальные оппоненты:

Тилинина Татьяна Валентиновна,

доктор философских наук, профессор, действительный член Академии педагогических и социальных наук, профессор кафедры философии ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»;

Поломошнов Андрей Федорович,

доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой философии и истории Отечества ФГБОУ ВО «Донской государственной аграрный университет»

Исаева Татьяна Евгеньевна,

доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой «Иностранные языки» ФГБОУ ВО «Ростовский государственный университет путей сообщения»

Ведущая организация

ГБОУ ВО «Белгородский государственный институт искусств и культуры»

Защита состоится 22 февраля 2017 г. в 15:00 на заседании диссертационного совета Д 212. 208.13 по философским наукам на базе Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Южный федеральный университет» по адресу: 344006, г. Ростов-на-Дону, ул. Б. Садовая, 105/42, зал заседаний диссертационных советов.

С диссертацией можно ознакомиться в зональной научной библиотеке им. Ю.А. Жданова Южного федерального университета по адресу: 344103, г. Ростов-на-Дону, ул. Р. Зорге, 21 ж. Электронный вариант текста диссертации размещен на официальном сайте Южного федерального университета 30.10.2016 г. по адресу: <http://hub.sfedu.ru/diss/announcement/db4c0c3f-aefa-42cc-8c2b-e89f62f7caa3/>

Автореферат разослан 22 декабря 2016 г.

Председатель
диссертационного совета

Несмеянов Е.Е.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность темы исследования связана с необходимостью поиска путей преодоления кризиса в культуре, затронувшего различные ее сферы, в том числе образование, поставившего под угрозу само существование человека. В определенной степени этот кризис вызван бурным развитием наук о человеке, которые достигли впечатляющих достижений на рубеже XX - XXI веков.

Исследования в области генетики, искусственного интеллекта, когнитивной психологии, когнитивной лингвистики, когнитивной психофизиологии, использование в них новейших методов спровоцировали убеждения в том, что полученные знания могут раскрыть природу сознания и существенно преобразовать жизнь человека¹. Эйфория в отношении открывшихся возможностей оставляет в стороне возможные негативные последствия подобных преобразований человека (изменения генетической карты, вытеснение интеллектуальных процессов цифровыми и др., осуществление проектов «пост-человека», воплотивших мечту о физической и психической выносливости человека, его расчетливости, невозмутимости², не обремененного способностями сострадать, любить, быть самоотверженным³).

Современный образовательный процесс слабо реагирует на складывающуюся тенденцию утраты человеком способности наследовать, действовать активно, творчески, воплощая свои замыслы, осуществляя связь времен и поколений. Он как бы выпадает за пределы процесса культурной преемственности, который традиционно закреплен за системой образования.

Исторически предназначенный для сохранения культуры и всестороннего развития человека, образовательный процесс сегодня во многом способствует появлению пост-человека. Усилия общества по модернизации образования в России, старания соответствовать требованиям Болонской декларации, новым стандартам сопровождаются детальной регламентацией учебной деятельности. Внедрением компетентностного подхода, «оцифровыванием» усилий студентов и преподавателей, балльно-рейтинговой системой создается ситуация, при которой участники процесса перестают видеть истинные возможности человека. Участники образовательного процесса сосредоточены на решении примитивно-утилитарных задач, связанных с получением (присуждением) минимально-проходного количества баллов. Усиливается тревога специалистов-исследователей в отношении сложившейся в системе образования тенденции воспроизводства «общества незнаек»⁴. Все чаще поднимается проблема функциональной неграмотности, характерная не только для одной страны.

¹ Пенроуз Р. Тени разума: В поисках науки о сознании = *Shadows of the Mind: A Search for the Missing Science of Consciousness* / Пер. с англ. А. Р. Логунова, Н. А. Зубченко. М.—Ижевск: ИКИ, 2011. 688 с.; Менский М.Б. Сознание и квантовая механика. Жизнь в параллельных мирах. (Чудеса сознания - из квантовой реальности). Фрязино, изд-во Век 2. 2011. 320 с.

² Skinner В. *Beyond Freedom and Dignity*. N.Y., 1971.

³ Лекторский В.А. Философия, познание, культура. М., 2012. С. 170-176.

⁴ Социальное: истоки, структурные профили, современные вызовы / под общ. ред. П.К. Гречко, Е.М. Курмеловой. М., 2009 С. 206.

Ж.Т. Тощенко считает это явление угрозой, преодолевающей национальные, идеологические, пространственные и временные барьеры⁵.

Необходимость противостояния негативным результатам программирования сознания учащихся, подавления их интеллектуальной активности, сужения мыслительного диапазона учащихся, преобладания технологий трансляции знаний над процессами наследования усиливает потребность углубленного изучения возможностей человека, вовлеченного в образовательную деятельность, приобретают особую актуальность для институтов образования, каждого думающего человека, научного сообщества. Остро чувствуется потребность в подходе к пониманию процесса образования как специфической социокультурной деятельности, формирующей человека не только как обладателя некоторых знаний и навыков, но и как духовно целостной креативной личности, которая успешно реализует себя во всем многообразии общественных институтов и форм культуры.

Степень научной разработанности темы

Тема значимости образования для целостного развития человека, обусловленности образовательной практики идеями культуры – ключевая в отечественной философской мысли конца XIX – начала XX столетий. Образование, просвещение человека связывалось с его ориентированием на приоритет духовной жизни по отношению к иным ее ипостасям (Вл. С. Соловьев, Н. А. Бердяев, П. А. Флоренский, С. Л. Франк, Г. П. Федотов, Б. П. Вышеславцев и др.)⁶. Образование человека отечественные мыслители связывали со всеми уровнями и ступенями его индивидуального, социального и «космического» бытия, подчеркивая, что человек потенциально безграничен в своих творческих усилиях⁷.

Осмыслению образования как сферы деятельности, связанной с познанием и самопознанием человека, соотношением духовного и материального посвящены труды Н. А. Бердяева, П. А. Флоренского, А. Галича, В. И. Несмелова, К. Д. Ушинского, Н. И. Пирогова, В. П. Острогорского, П. Ф. Каптерева, В. И. Водовозова, Н. И. Неклюева, Д. И. Менделеева и др.⁸.

⁵ Тощенко Ж.Т. Парадоксальный человек: монография. / Ж.Т. Тощенко. 2-е изд., перераб. и доп. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2008. 543 с.

⁶ Соловьев В. С. Россия и Вселенская Церковь / Пер. с англ. Г.А. Рачинского. М., 1991. (Репринт изд. 1911 г.); Лосев А.Ф. Вл. Соловьёв. 2-е изд., доп. М.: Мысль, 1994. 230 с.; Хоружий С. С. Владимир Соловьёв и мистико-аскетическая традиция Православия // Хоружий С.С. О Старом и Новом. СПб.: Алетейя, 2000. С.182-206; Бердяев Н. А. Человек. Микрокосм и Макрокосм // Феномен человека: антология. М., 1993; Франк С.Л. Сочинения. М.: Правда, 1990; Федотов Г.П. Трагедия древнерусской святости // Путь. 1931. № 27; Вышеславцев Б. П. Вечное в русской философии. Нью-Йорк, 1955.

⁷ Федоров Н.Ф. Философия общего дела М.: Эксмо, 2008; Вернадский В. И. Философские мысли натуралиста. М.: Наука, 1988. 522 с.; Чижевский А. Л. Земное эхо солнечных бурь. Париж, 1937.

⁸ Бердяев Н. А. Самопознание. Л., 1991; Флоренский П. А. Собр. соч.: В 2 т. М.: Правда, 1990; Галич А. История философских систем. СПб., 1819. Кн. 2. С. 253–268; Несмелов В. И. Наука о человеке. Казань, 1905; Ушинский К.Д. «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» (1868–1869)], Н. И. Пирогов [Константинов Н.А., Медынский Е.Н., Шабаева М.Ф. История педагогики. - М.: Просвещение, 1982, Острогорский В.П. Письма об эстетическом воспитании, 3 изд., М., 1908; Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1982. 704 с.; Водовозов В.И. Избранные педагогические сочинения. М.: Изд-во АПН СССР, 1958. 627с.; Неклюев Н. И. Совесть. Стимул, забытый профессором Иванюковым при

Ряд мыслителей отмечали усиление негативной тенденции доминирования процессов трансляции в образовательной практике, объясняя их преобладание распространением просветительских представлений о человеке как пассивном объекте, усваивавшем лишь готовые знания. Приводились основательные аргументы, доказывающие, что образование не является «внешним процессом сообщения сведений», но определяется ведущей ролью человека в процессе познания, его мышлением, соединяющим «беспорядочные хаотические ощущения в образ мира»⁹. Историческую миссию образовательной системы – оживлять наследие прошлых поколений, сохранять и развивать материальный и духовный опыт личности, воплощать идею совершенного бытия как равновесия и взаимопроникновения части и целого – обосновывали Вл. Соловьев, П. А. Флоренский, С. Н. Булгаков, Е. Н. Трубецкой, С. Л. Франк, Л. П. Карсавин¹⁰. Разрабатывая целостную философско-педагогическую систему, В.В. Зеньковский развивал концепцию человека как единства суждений, веры, чувства, интуиции¹¹.

Ряд работ пронизано идеей, согласно которой человек есть существо, открытое бесконечным возможностям, обладающее способностью к самосозиданию, постоянному содержательному изменению самого себя¹².

Однако идеи отечественных мыслителей не получили должного развития в современной образовательной практике. В осмыслении образовательной деятельности в настоящее время широкое распространение получили психолого-педагогический и социологический подходы, использующие понятия образовательная среда и образовательное пространство. Решая определенные задачи, связанные с образованием человека, они вместе с тем, на наш взгляд, не в полной мере способствуют продуктивному решению тех из них, с которыми столкнулось современное образование, не в полной мере раскрывают условия возможности становления человека как целостного существа. Понятия образовательная среда и образовательное пространство отразили сложившиеся в обществе убеждения в том, что человека, востребованного в конкретном типе общества, можно изготовить, необходимо лишь правильно этим процессом управлять. Образовательная среда и образовательное пространство, аккумулируя способы управления подготовкой человека, соответствующего потребностям современного общества, на понятийном уровне характеризуют тенденцию преобладания трансляции знаний по отношению к их наследованию, усиливающуюся технологи-

перечислении стимулов, обуславливающих человеческое деяние. М., 1881; Менделеев Д. И. Заметки о народном просвещении в России. СПб., 1901.

⁹ Вентцель К.Н. Этика и педагогика творческой личности. М., 1912. Т. 2. С. 614; Вентцель К. Н. Новые пути воспитания и образования детей [Текст]/ И. К. Вентцель. Изд. 2-е. М.: Земля и фабрика, 1923. 149 с.

¹⁰ Флоренский П.А. Столп и утверждение истины. М., 1990; Хоружий С. Всеединства. Философия // Русская философия: малый энцикл. словарь. М., 1995; Франк С.Л. Сочинения. М.: Правда, 1990; Ильин И.А. Путь духовного обновления. Мюнхен, 1962.

¹¹ Зеньковский В.В. История русской философии: В 2 т. М., 1990; В. В. Зеньковский Русская педагогика в XX веке. Париж, 1960.

¹² Фарре Л. Философская антропология // Это человек: антология. М., 1995, 197; Щедровицкий П. Г. Очерки по философии образования. М., 1992. С. 109.

зацию процесса обучения. Не случайно в этой связи употребление данных терминов как синонимов, их бытование в качестве указания на алгоритм действий по подготовке специалистов для конкретной сферы деятельности человека, прежде всего со стороны обучающего¹³. Сложившаяся практика не способствует становлению человека как духовно целостного существа, проявлению им активности в единстве чувств, восприятия, воли, мышления. Назревшая потребность преодолеть сложившийся дисбаланс выдвинула на первый план вопрос о сущностных характеристиках пространства вообще и пространства образования, в частности. Одной из первых, кто в отечественной науке доказал необходимость уточнения смысловой нагрузки понятия пространства в исследованиях бытия человека, культуры и образования, была И.М. Гуткина¹⁴.

В начале XX столетия новые коннотации пространства были представлены в работах представителей феноменологической и экзистенциальной традиции Э. Гуссерля и М. Хайдеггера, внимание которых было направлено на осмысление бытийных возможностей человеческой жизни. Так, Хайдеггер поставил на первое место в своей онтологии не бытие как таковое, а *Dasein*, истолкованное как исходное человеческое бытие. Человек (по Хайдеггеру, присутствие) изначально наделен сознанием, пространственными характеристиками в мире повседневности, эмпирическом мире (фактической пространственности)¹⁵. Собственными усилиями он обнаруживает ориентиры (нормы), в соответствии с которыми действует¹⁶, создает пространство, конституируемое значимыми для него взаимосвязанными вещами. Пространство (простор, область, место) задается человеческими действиями, порождающими новые формы социально-пространственных отношений, в том числе и те, что связаны с образованием человека (его стремлением (заботой) к изменению условий собственной жизни и самого себя, экзистенцией, «обнаружением сокровытого»). Предложенный феноменологией и фундаментальной онтологией методологический подход к пространству предполагал иное, чем в психологической науке, толкование восприятия.

Рассмотрение восприятия как психического явления, обладающего интенциональностью – направленностью на предмет – отличает подход феноменологического направления. В частности, Э. Гуссерль, развивая идеи К.Брентано, подчеркнул необходимость установления онтологических оснований, формирующих условия возможности восприятия, с тем, чтобы выйти за пределы господствовавшего естественнонаучного способа познания мира, ориентирующего на рассмотрение отделенных от человека предметов и вещей. Главным методологическим принципом феноменологии

¹³ Харламова Г.С. Пространство образования: культурологический анализ / Г.С. Харламова. Ростов н/Д: Рост. гос. строит. ун-т, 2013. 145 с.

¹⁴ Гуткина И. М. Культурное пространство: проблемы и перспективы изучения. Саратов, 2003; Гуткина И.М., Петрова, Г.Н. Категория «культурное пространство» и бытие культуры Текст. / И.М. Гуткина, Г.Н. Петрова // Категории и ценности культуры. Саратов: Изд.-во Сарат. Ун-та, 1994. С. 67-75.

¹⁵ Heidegger M. *Ontologie (Hermeneutik der Faktizitat)*. Gesamtausgabe, Bd. 63. Frankfurt am Mein: Vittorio Klostermann, 1989. С. 85.

¹⁶ Хайдеггер М. Бытие и время. М.: Ad Marginem, 1997. С. 84; Хайдеггер М. Прологомены к истории понятия времени. Томск: Водолей, 1998. С.213.

Гуссерля стал принцип очевидности. Очевидно то, что дано непосредственно. Нечто, данное сознанию непосредственно, есть опыт сознания. Его первоначальной формой, лежащей в основе всех других форм, видоизменения которой представляют собой все другие формы, является восприятие. Определяя восприятие как опыт первой изначальности, он считал его таким модусом сознания, «в котором то, что в нем осознанно, обнаруживается как оно само»¹⁷.

Включая достижения психологии в сферу философии, Гуссерль, Хайдеггер, Мерло-Понти и их последователи показали, что восприятие есть основополагающий способ взаимодействия человека с миром, благодаря которому складывается основание его поведения в мире, предпосылки теоретического отношения и др.¹⁸

Данной интерпретации восприятия предшествовало его научное рассмотрение, наиболее основательно предпринятое в философии Нового времени Г. Лейбницем. Философ исходил из необходимости дифференцировать осмысление результата воздействия вещей на чувства человека и одним из первых ввел в тезаурус науки понятие апперцепции (от лат. ad – «к» и percipio – «восприятие»). Наиболее полно и систематически содержание феномена апперцепции изучено И. Кантом в «Критике чистого разума», где подчеркивается возможность получения объектов познания в результате применения категорий к созерцаниям, поскольку структуры сознания предшествуют материалу опыта. Само соединение многообразия опытных данных, указывает немецкий мыслитель, «никогда не может быть воспринято нами через чувства»¹⁹. Тенденция преодолеть внутренние противоречия концепции трансцендентального идеализма И. Канта получила развитие в трудах Г.В.Ф. Гегеля, став предпосылкой концепции конститутивной субъективности. Гегель завершил развитие классической гносеологической традиции Нового времени и разработал всестороннюю теорию восприятия как сферы познания, в которой приведение чувственного материала к внутренней связности, предполагающее активность человека, обусловлено присущей самому материалу связностью²⁰.

Активизация исследований феномена восприятия в конце XIX – начале XX вв. вызвана антропологическим поворотом в культуре, усилением внимания к вектору человеческой субъективности, потребностью человека сохранить свою индивидуальность. Усиливалось стремление противодействовать нормативизму просветительской концепции, ее объективизму, технократизму, а также психоаналитическим (фрейдистским) концепциям человека. Оно нашло свое выражение в гуманистическом направлении в психологии А. Маслоу, К. Роджерса и др.²¹ Осмысление восприятия

¹⁷ Цит. по Brand G. Welt, Ich und Zeit. Haag, 1955. S. 14.

¹⁸ Мерло-Понти Феноменология восприятия. М. 1999; Молчанов В.И. Конституция пространства. Суждение и тело // Вопросы философии, 2011. № 10. С. 155-166.

¹⁹ Кант И. Критика чистого разума. М., 1998. С. 148.

²⁰ Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук. В 3-х т. М., 1974-1977 т. 1. С. 152.

²¹ Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Питер, 2008; Шульц Д. П., Шульц С. Э. История современной психологии. СПб.: Евразия, 2003; Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: Издатель-

как реакции на стимул в рамках психофизических теорий спровоцировало появление иных теорий, в частности, такого направления, как гештальтпсихология (М. Вертгеймер, В. Келлер, К. Коффка, К. Левин, К. Гольдштейн, Х. Дункер и др.)²². Следует вместе с тем отметить, что в рамках данного направления сохранялся физикализм, не учитывался культурно-исторический характер человеческой психики, соотносительность категорий субъекта и объекта, единство человека и мира.

Одним из значимых направлений исследования восприятия стал деятельностный подход, развиваемый отечественными психологами, позволивший рассматривать восприятие как деятельность человека, опосредующую его связи с предметным миром и порождающую образы. Возможность возникновения образов связана с работой органов чувств, находящихся под влиянием предметов внешнего мира. Адекватность же образа определяется тем, насколько деятельность осуществляется в соответствии со свойствами объекта. Восприятие в историческом генезисе психики человека сопровождало сначала действия внешние, практические, которые благодаря интериоризации запечатлевались во внутреннем мире человека (Выготский Л.С., Леонтьев А.Н., Зинченко В.П. и др.).

Преодолению узко профессиональной направленности психологических исследований способствовали работы, в которых восприятие интерпретируется как деятельность коммуникации, имеющая субъект-субъектный характер, определяемая культурными и социальными нормами, ценностями и стереотипами человеческого общества. В рамках этого подхода отмечается, что восприятие всегда обусловлено задачами, которые ставит человек воспринимающий, его опытом, личностными характеристиками, поэтому один и тот же предмет даже для одного человека может выступать как множество различных объектов восприятия²³.

Ситуационный подход, используемый авторами психологических теорий восприятия, связан с понятием объект-ситуация. Его введение направлено на то, чтобы понять содержание восприятия, характеризующее как человека, так и способы проявления им активности, подчеркнуть неповторимость объекта восприятия, обусловленную каждый раз здесь-и-сейчас отношением человека и мира. Объект-

ская группа «Прогресс», «Универс», 1994. 480 с.; Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб.: Питер Пресс, 1997. 573 с.

²²Вертегеймер М. Продуктивное мышление. М.: Прогресс, 1987; Келлер В. Исследование интеллекта человекоподобных обезьян. М., 1930; Koffka K. Psychologie // Lehrbuch der Philosophie. Berlin, 1925; •Принципы гештальтпсихологии (Principles of Gestalt Psychology, 1935; Восприятие: введение в гештальттеорию (Perception: An Introduction to the Gestalt Theory, Psychological Bulletin. 1922. № 19; К анализу представлений и их закономерностей (Zur Analyse der Vorstellungen und ihrer Gesetze, 1912; Левин К. Теория поля в социальных науках / [Пер. Е. Сурпина]. СПб.: Речь, 2000; Левин К. Разрешение социальных конфликтов / [Пер. с англ. И. Ю. Авидон]. СПб.: Речь, 2000; Левин К. Динамическая психология: Избранные труды / Под общ. ред. Д. А. Леонтьева, Е. Ю. Патяевой; [сост., пер. с нем. и англ. яз. и науч. ред. Д. А. Леонтьева, Е. Ю. Патяевой. М.: Смысл, 2001; Гольдштейн К. Принцип целостности в медицине // Советская психоневрология, 1933; Гольдштейн К. О двух формах приспособления к дефектам // Невропатология и психиатрия, 1940; Duncker K. A qualitative (experimental and theoretical) study of productive thinking // J. genetic, psychol., 1926, vol. 33; Duincker K. Zur Psychologie des productiven Denkens. Berlin, 1935 // Психология мышления. М., 1965 и др..

²³ Барабанщиков В.А. Онтологические характеристики перцептивного процесса // Психологический журнал. № 5. 2001. С. 111 – 112.

ситуация может трансформироваться в зависимости от изменения потребностей человека, либо изменений окружающего мира, возможностей воспринимающего, выполняемых им задач и др.²⁴

Обзор основных психологических теорий XX века, исследующих природу восприятия, показывает, что они не в полной мере учитывают соотносительность категорий субъекта и объекта, что в конечном итоге приводит к утрате понимания единства человека и мира. Субъект восприятия рассматривается как человек, пребывающий как будто вне окружающей его среды, хотя и воспринимающий воздействия извне. Не получила должного решения проблема перехода свойств предметов окружающего мира в чувственный образ. В изучении объектов восприятия значительное внимание отводится рассмотрению лишь механизмов восприятия отдельных метрических свойств, геометрических параметров и др. частных объектов. Исследования восприятия замкнуты на изучении его отдельных функций. Другими словами, исследование проблем восприятия сводится к тому, чтобы понять уже воспринятое. Процессы же формирования содержания восприятия, его полифункциональность, роль в процессе наследования знаний остаются в стороне²⁵. Поэтому одной из проблем современного образования является определение роли восприятия в процессах присвоения индивидом опыта культуры как фактора, обуславливающего целостное проявление человека, способствующего формированию личности.

Необходимость рассмотрения восприятия как условия возможности включения человека в процессы наследования опыта культуры в качестве субъекта межпоколенной связи заставляет уточнять содержательные аспекты понятия преемственности. В рамках концепции Г.В.Ф. Гегеля данное понятие характеризует процесс саморазвития абсолютной идеи, подчиняющийся закону отрицания отрицания. Согласно диалектическому материализму, преемственность присуща саморазвитию материи, составляет закономерность объективного мира, отражающуюся в процессе познания. Современные отечественные исследователи рассматривают преемственность в качестве основной закономерности развития культуры, проявляющейся в пространственно-временном взаимодействии явлений культуры²⁶. Если культура интерпретируется в качестве целого, как система, то ее изменение можно анализировать с позиций гомогенности. В таком случае, будучи результатом саморазвития, культура как целое воспроизводится в процессе перехода от старого к новому. Ее изменения могут рассматриваться и с позиций гетерогенности – как результат взаимодействия с некото-

²⁴ Миракян А.И. Психология пространственного восприятия. Ереван, 1990; Миракян А.И. Константность и полифункциональность восприятия. - М., 1992; Барабанщиков В. А. Окуломоторные структуры восприятия. М., 1997; Ошанин Д.А. Предметное действие и оперативный образ. Воронеж, 1999; Барабанщиков В.А. Восприятие и событие. СПб., 2002; Барабанщиков В.А. Субъект и объект восприятия // Эпистемология и философия науки. Т. VII. № 1.- 2006; Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.

²⁵ Лекторский В.А. Субъект, объект, познание. М., 1980; Лекторский В.А. Эпистемология классическая и неклассическая. М., 2001; Тейяр де Шарден Феномен человека. М., 2001; Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб., 2003.

²⁶ Баллер Э. А. Преемственность в развитии культуры. М., 1969. С. 15.

рым другим целым (видом или типом культуры). В меньшей степени разработаны вопросы, связанные с такими процессами осуществления преемственности, как наследование и трансляция культуры, в том числе в образовательном процессе. Очевидно, что преемственность возможна в том случае, если есть наследование. Последнее же связано с осуществлением внешней деятельности по нормам и эталонам, заданным культурой, которая обуславливает приобретение человеком качеств субъекта. Как подчеркивал Э.В. Ильенков, возникающие у человека органы связаны с теми функциями, которые приходится осуществлять телу человека во внешнем мире. Внешняя необходимость, условия внешней совместной с другими деятельности индивида, то есть ансамбль социальных связей, вся система отношений принуждают его действовать конкретным образом, а не иначе²⁷. Подобное взаимодействие человека предполагает наследование форм жизнедеятельности, названное Э. Ильенковым чисто социальным²⁸. Оно понимается философом шире, чем генетическая связь, или связь человека с окружающим миром, обусловленная морфологией органического тела. Наследование как воспроизведение форм жизнедеятельности людей, как социальное наследование возможно благодаря воспитанию, путем приобщения человека к сложившемуся миру культуры. Наследование есть там и тогда, где и когда органическое тело индивида становится носителем социальных качеств, представителем рода, человеком, связанным общественными отношениями с другими людьми. Социальное наследование Ильенков называет необходимым условием развития таких специфически человеческих форм психики, как сознание, воля.

Связывая образование с процессом индивидуального присвоения исторически сложившейся культуры во всем многообразии ее форм и видов²⁹, Ильенков обосновывает его понимание как процесса индивидуального наследования форм и видов культуры, логики их создания. В рамках предложенной им концепции присвоение и наследование – коррелируемые понятия. Присвоение, иначе говоря, делание своим, – процесс, который возможен как деятельность. Условием же возможности последней будет сознание и такой его момент, как восприятие – специфически человеческая форма психики, обусловленная приобщением человека к совокупности людей, связанных общественными отношениями. Сознание, по Ильенкову, делает возможной деятельность, в том числе деятельность присвоения. Процесс присвоения структурирован сообразно структуре того, что присваивается.

Восприятие как одна из исторических ступеней формирования аппарата познания рассматривается в исследованиях эволюционной эпистемологии, утверждающей идею неразрывности человека с низшими животными (К. Лоренц, Д. Кэмпбелл, Ж. Пиаже С. Тулмин, Б. Рассел, Г. Фоллмер и др.). В данном контексте рассматривается

²⁷ Ильенков Э.В. Так рождается личность /Философия и культура. М.: Политиздат, 1991. С. 396-399; Ильенков Э.В. Диалектика идеального /Философия и культура. М.: Политиздат, 1991. С. 229-270.

²⁸ Ильенков Э.В. Диалектика идеального /Философия и культура. М.: Политиздат, 1991. С. 264.

²⁹ Ильенков Э.В. Гегель и проблема способностей /Философия и культура. М.: Политиздат, 1991. С. 376-387, 378.

природа ментальных понятий³⁰. На соответствие структур познания и реальности как условия возможности выживания человека в ходе эволюции, указывает и Г. Фоллмер, отмечая, что восприятие и действие в первую очередь обеспечивали приспособление каждого организма, освоение определенного фрагмента реального мира.

Традиционный подход к изучению человеческого восприятия как внеисторической биологической способности, имеющей неизменный, универсальный характер, подвергли критике представители исторической эпистемологии. В частности, М. Вартофский рассматривает человеческое восприятие как специфически человеческое качество, развивающееся только после завершения биологической эволюции сенсорной системы. Оно сложилось исторически в ходе развития человеческой практики. Специфику собственного подхода (исторической эпистемологии) Вартофский видит в рассмотрении перцепции не только в ее обусловленности биологической эволюцией видов, но и в связи с человеческой практикой. Поэтому о восприятии, с его точки зрения, можно говорить как о том, что обладает историей³¹.

Принимая во внимание вышеизложенные результаты исследования процесса образования как социокультурного феномена, характеризующего усвоение опыта культуры человеком с помощью восприятия, его воспроизводство и трансляцию, обеспечивающие формирование духовно целостной личности, отметим, что развернутая концептуализация такого подхода еще не представлена в научной литературе. Данное обстоятельство задает предметное поле нашего исследования и, в конечном итоге, определяет наш вклад в изучение этой специфической сферы культуры. Учитывая дефицит исследований, специально посвященных изучению специфики пространства образования, вопросам наследования и его значимости для становления человека в его целостности, работ, посвященных изучению процессов, способствующих осуществлению наследования культурного опыта вообще, восприятия как средства формирования личности в процессе образования, нами была сформулирована тема исследования, поставлена цель, определены задачи для ее достижения, обозначены объект, предмет исследования, выдвинута гипотеза.

Цель исследования – разработка концепции восприятия как способа репрезентации и наследования человеком опыта культуры, формирования целостной креативной личности в пространстве образования.

Достижение поставленной цели связано с решением следующих задач:

1. Изучить условия возможности формирования духовно целостной личности в пространстве образования;
2. Провести концептуализацию понятия «пространство культуры» и показать его методологическую значимость;

³⁰ Рассел Б. Человеческое познание: его сфера и границы. - М.: Издательство иностранной литературы, 1957. С. 450.

³¹ Вартофский М. Восприятия, репрезентации и формы деятельности // М. Вартофский Модели. Репрезентация и научное понимание: Пер. с англ., М.: «Прогресс», 1988-508 с. С. 186.

3. Концептуализировать понятие пространства образования, показать его методологическое значение;
4. Провести анализ взаимосвязи пространства образования и специфики существования человека;
5. Рассмотреть специфические особенности процесса восприятия человеком опыта культуры;
6. Исследовать аспекты процесса восприятия, обеспечивающие эффективность воспроизводства духовно целостного человека в процессе образования;
7. Рассмотреть специфику полагания человеком пространства образования в процессах восприятия опыта культуры;
8. Провести анализ содержания понятия «опыт восприятия», показать его значение в процессах образования;
9. Выявить специфику понятия «экзистенциальный опыт» в его соотношении с понятием «опыт восприятия»;
10. Исследовать условия возможности повышения эффективности действий Учителя в процессах наследования-трансляции опыта культуры.

Объект исследования – процесс образования как пространство воспроизводства культуры духовно целостной креативной личностью. **Предмет исследования** – когнитивные (восприятие опыта культуры) и социокультурные (трансляция и наследование опыта культуры) аспекты функционирования пространства образования человека в их взаимодействии.

Гипотеза диссертационного исследования

Восприятие как имманентно присущее человеку качество способствует пониманию специфики репрезентации и наследования человеком опыта культуры, преобразования внешних впечатлений человека в особенности развития его внутреннего мира, определяющего процессы его образования. Восприятие, аккумулируя чувства, волю, веру, мышление человека, обуславливает конституирование пространства образования как способа существования духовно целостного человека.

Теоретическая и методологическая основа исследования

Теоретико-методологическую базу исследования составляют процедуры концептуализации основных понятий, а также обоснование необходимости использования определенных методологических подходов.

В работе широко используется концепт «пространство образования». Его введение в качестве ключевого для данного исследования продиктовано поставленной целью, а также способствующей решению соответствующих ей задач методологией Гуссерля и Хайдеггера. Критикуя натурализм, сведение методов сознания к применяемым в естествознании, указанные мыслители рассматривали бытийные возможности человеческой жизни. Принципы феноменологического подхода, разрабо-

таные ими, способствовали переосмыслению классических толкований понятия пространства, что способствовало постижению человека как целостного существа. У Э. Гуссерля оно было направлено на преодоление классической методологической парадигмы субъект-объектных отношений. В этой связи он включил в свои исследования понятия «жизненный мир», «жизнь как переживание мира», позволившие ему осмыслить пространственные аспекты существования человека, исходя из того, что жизнь в существе своем пространственна. Хайдеггер стремился выявить аспекты существования человека (Dasein), которые связаны с тем уровнем его присутствия в мире, на котором человек еще не теоретизирует. На этом уровне его существования складываются до-предикативные слои его сознания, только лишь начинающего аккумулировать повседневный опыт пространства.

Используемый в диссертации концепт «пространство образования» мы интерпретируем в контексте подходов Гуссерля и Хайдеггера как один из аспектов пространства культуры, в котором реализовано творческое активное взаимодействие человека с миром культуры, сосредоточены черты целого (пространства культуры, его ценностей). Пространство образования – концепт, позволяющий осмысливать исток практики человека, аккумулирующей способы передачи опыта преобразования человеком мира и самого себя. Пространство образования характеризует неинституциональный уровень взаимодействия человека, изначально включенного в мир, стремящегося к изменению условий собственной жизни, самопреображению – образованию себя как представителя человеческого рода.

Концептуализация понятия «пространство образования» позволила интерпретировать восприятие в качестве способа целостного связывания человека с миром, предшествующего появлению всего многообразия человеческих взаимоотношений с ним. Мы рассматриваем восприятие как форму связи живого существа с окружающим миром, другими людьми – всем тем, что жизненно значимо для воспринимающего их субъекта. Опираясь на методологические подходы эволюционной и исторической эпистемологии, считаем, что восприятие – вид познания, дополняющий обыденное и научное. Как способ деятельности человека, опосредованный репрезентациями, восприятие – продукт культуры, подвергающийся трансформации под влиянием артефактов, обладающих возможностью изменять данное качество человека.

Другими ключевыми понятиями в диссертации являются понятия «преемственность», «трансляция», «наследование». Мы следуем тому определению преемственности, которое дано Э. А. Баллером, считавшим, что преемственность есть «связь между различными этапами или ступенями развития, как бытия, так и познания, сущность которой состоит в сохранении тех или иных элементов целого или отдельных сторон его организации при изменении целого как системы, то есть при переходе его из одного состояния в другое»³².

³² Баллер Э. А. Преемственность в развитии культуры. М., 1969. С. 15, 142-144, 156.

Понятие наследования мы используем в соответствии с принципами деятельностной эпистемологии, в частности, опираясь на труды Э.В. Ильенкова. То есть наследование рассматривается как присвоение способов отношения к вещам, как усвоение, заимствование у других людей человеческих способов отношения к вещам, как приобщение к наличной культуре. Оно связано с осуществлением внешней деятельности по нормам и эталонам, заданным культурой, обуславливает приобретение человеком качеств субъекта. Такой вид взаимодействия человека с миром Э.В. Ильенков называет «чисто социальным наследованием форм жизнедеятельности», при котором происходит наследование не передающихся в генах или морфологией органического тела форм, возможное в процессе воспитания, приобщения к достижениям культуры. В рамках концепции Ильенкова наследование и образование представляют связанные друг с другом формы активности человека, направленные на индивидуальное присвоение многообразных видов сложившейся культуры, логики их создания³³.

Присвоение, иначе говоря, делание своим, – процесс, который возможен как деятельность. Одним из условий возможности последней является сознание и такая его форма, как восприятие. Наследование, возможное в системе общественных отношений, преобразовывающее человека, воспитывающее его, предполагает организацию процесса передачи знания, то есть трансляцию. Трансляция-наследование – соотносительные понятия, мы рассматриваем их как два компонента целеполагающей деятельности, обеспечивающие преемственность в культуре, связь поколений, а значит и ее жизнеспособность.

Достижению поставленной в диссертации цели способствовало обращение автора к философской герменевтике. Герменевтический подход к образованию позволяет осмыслить процесс образования как формирование человеком себя как духовного существа – понимающего, осмысливающего, выявляющего все то, что имеет для него смысл. Образование, предполагающее понимание, с одной стороны, осуществляется как приобщение к смыслам человеческой деятельности, а с другой, – как смыслообразование. Оба аспекта основаны на активности и ответственности человека в собственном становлении. Герменевтика открывает новый смысл образования: на индивидуальном уровне каждый субъект, обладая предварительным пониманием (определенным базовым запасом знаний), способен осуществлять связь времен, активно наследуя транслируемое знание. Уже на индивидуальном уровне утверждается историческая роль образования – осуществление преемственности в культуре.

Теоретическую базу диссертационного исследования составляют труды мыслителей Запада и России, внесших вклад в разработку методологии философского рационализма, принципы неклассических философских систем, способствовавшие расширению возможностей деятельностной эпистемологии, достижения культурно-исторического направления в психологии.

³³ Ильенков Э.В. Гегель и проблема способностей /Философия и культура. М.: Политиздат, 1991. С. 376-387. С. 378.

Новизна исследования

1. Обосновано, что целостность человека в его духовной и телесной ипостасях формируется в пространстве образования, вписанном в пространство культуры, существенным компонентом которого является усвоение ее опыта, включающее и восприятие, и наследование, и воспроизводство, и трансляцию;

2. Дана авторская интерпретация понятия пространства культуры, согласно которой культура как пространство – не метафора, но специфическая интерактивная реальность, конституируемая человеком как целостным существом: его телесностью, допредикативными структурами сознания, отношениями с другими людьми, опосредствованными материальными артефактами, знаниями, нормами, ценностями, креативными действиями;

3. Представлена авторская интерпретация концепта пространство образования, позволяющая рассматривать образование как один из аспектов пространства культуры, становление которого связано как с неинституциональным, так и институциональным уровнями взаимодействия человека с миром, обусловлено его творческим активным целостным (включающим эмоциональные, понятийные и волевые когнитивные компоненты) отношением к нему;

4. Показано, что пространство образования характеризует один из основных способов существования человека, обусловленный имманентно присущим ему стремлением к изменению условий собственной жизни, предельной самоактуализации, сопровождающийся процессом формирования человека, накоплением опыта преобразования мира и самого себя, в первую очередь, в качестве представителя человеческого рода, созданием предпосылок социальной, национальной, профессиональной самоидентификации;

5. Доказано, что восприятие, выполняя функцию способа связывания человека с миром, конституирует пространство образования;

6. Обосновано, что такие аспекты восприятия, как интенциональность, интуиция, понимание, уразумение, усмотрение, вера, выполняют функцию вочеловечивания опыта культуры, способствуют воспроизводству духовно целостного человека в процессе образования;

7. Рассмотрено, что фактором, сущностно определяющим образование человека, являются процессы социокультурного наследования, сопровождаемые восприятием неартикулируемых знаний-навыков, не транслируемых техническими средствами обучения, обуславливающие сохранение культурной идентичности человека, создание предпосылок его совершенствования;

8. Разработана концепция понятия опыт восприятия, в основе которой лежит идея онтологической укорененности человека, указывающая на обусловленность содержания опыта восприятия результатами всех уровней взаимодействия человека с миром, включая ощущения и мышление, его аккумуляцию в рефлексивных и не-рефлексивных слоях сознания;

9. Выявлены особенности экзистенциального опыта как содержательного, индивидуально-личного компонента опыта восприятия, обуславливающего уровень образованности человека;

10. Обосновано, что эффективность действий Учителя связана с признанием и самостоятельным выбором его в качестве значимого Другого теми, кто стремится реализовать собственный потенциал, следовать своему сущностному предназначению сохранять духовную целостность.

Положения, выносимые на защиту

1. Пространство образования, будучи одновременно способом социокультурной деятельности, направленной на формирование «образа» человека, и феноменом культуры, вписано в пространство культуры, является его ядром, центром, так как именно в пространстве образования человек, реализуя все свои способности, включая восприятие, усваивает опыт соответствующей культуры, наследуя, сохраняет его, творчески воспроизводит, создает не только способы его трансляции, но вместе с тем содержание своего личного культурного опыта, который, по сути, и передается будущим поколениям. Как показывает историко-философское исследование, проведенное в диссертации, пространство культуры, пространство образования и личность представляют собой органическое единство, создающее условия возможности формирования человека в его духовной целостности.

2. Историко-философские коннотации пространства (Декарт, Ньютон, Лейбниц, Кант, Гегель) отразили динамику способов его осмысления, продолжением которой стали разработки новых теоретических подходов понимания пространства в условиях ускорения процессов глобализации. Пространство культуры конституируется человеком как целостным существом – его телесностью, чувствами, волей, верой, мышлением, отношениями с другими людьми, креативными действиями. Методологическое значение концепта пространства культуры состоит в том, что он позволяет рассматривать человека как личность, стремящуюся к реализации своей целостности в единстве всех уровней взаимодействия с окружающим миром (телесно-эмоционально-чувственно-волевого, интеллектуально-мыслительного). Концепт пространства культуры выявляет условия, способствующие, а также препятствующие формированию человека в его целостности. Границы пространства культуры определяются тем базовым паттерном культуры, в соответствии с которым человек выражает свою индивидуальность в создаваемом им идеальном или материальном артефакте.

3. Пространство культуры отражает различные направления реализации творческой активности человека, способствует образованию человека, преодолению им собственного инертного и замкнутого бытия, изменению условий собственной жизни. Пространство образования можно описать как определенную конфигурацию субординированных базовых паттернов культуры, выражающих ее ценностные, когнитивно-смысловые и целевые аспекты, которые освоены личностью. Пространство образования содержит ориентиры движения человека, репрезентирующие его конечные цели, демонстрирует то расстояние, которое отделяет его от них. Пространство обра-

зования с культурологической точки зрения можно определить как пространство культуры, в котором осуществляется формирование субъекта, ориентированного на создание артефактов, имеющих универсальное значение. На наш взгляд, концепт пространства образования методологически значим, поскольку позволяет осмысливать образовательный процесс не только с когнитивной точки зрения, но и с более общей позиции, которую предлагает теория культуры: как процесс присвоения знаний и одновременно формирования духовно целостной личности, усваивающей опыт культуры и утверждающейся в ней в качестве созданного ею культурного феномена (артефакта), осуществляющийся на неинституциональном и институциональном уровнях взаимодействия человека с миром.

4. Пространство образования – одно из наиболее существенных измерений существования человека. Принципы феноменологического подхода способствовали осмыслению образования как пространства, складывающегося в процессе реализации человеком своих возможностей. Пространство образования характеризует один из аспектов пространства культуры, в котором реализован способ существования человека, его творческое активное взаимодействие с миром культуры, сосредоточены черты культуры как целого, ее универсальных образцов и ценностей. Пространство образования отражает аспект практики человека, аккумулирующей способы передачи опыта преобразования человеком мира и самого себя, в первую очередь, как представителя человеческого рода, создания предпосылок социальной, национальной, профессиональной самоидентификации. Концепт «пространство образования» как совокупность субординированных паттернов культуры, усвоенных человеком, позволяет перейти к рассмотрению такой познавательной способности как восприятие, которая играет исключительную роль в процесс образования, ибо благодаря ей познаваемый предмет воспроизводится со стороны его всеобщих характеристик, в его целостности, универсальности и ориентирует человека на формирование артефактов, обладающих всеобщей позитивной значимостью.

5. Работа восприятия репрезентирует человеку предмет как нечто целостное, всеобщее, универсальное, как идеал и, таким образом, дает представление о совершенной форме, целостности и законченности, без которого продвижение к более конкретному пониманию целостности оказывается невозможным. Существенной чертой процесса восприятия является принятие человеком вещи со стороны ее общих характеристик. В восприятии осуществляются два момента, отсутствующие в паттерне чувственного единичного предмета: воспроизводятся многообразие свойств предмета и его существенное, всеобщее, универсальное качество. С помощью восприятия человек постигает предмет в его универсальной, идеальной стороне и получает представление об идеале как таковом, являющемся «точкой сборки» всех базовых паттернов культуры и создающем пространственные схемы их расположения. Данная особенность восприятия позволяет определить его как такой способ связывания человека с миром, который содержит в свернутом виде все последующие способы взаимодействия человека и реальности. Это дает возможность рассматривать пространство образования как конституируемое процессом восприятия человеком опыта культуры.

6. Пространственные схемы базовых паттернов культуры, на которые ориентируется человек в познавательном процессе, актуализируют такое качество восприятия, как его интенциональность. Характеризующая восприятие интенциональность предполагает направленность сознания на схватывание формы предмета, его гештальта, целостности и позволяет выявить также такие аспекты восприятия, как интуиция, понимание, уразумение, усмотрение, вера. В русской философской идеалистической традиции последние осмыслены в качестве способов, обуславливающих целостное вхождение человека в культуру. В частности, допускается возможность интенции как интуиции (непосредственного знания предмета). Усмотрение и умозревание интерпретируются как осмысливающее переживание, сочувствие, сомыслие. Вводится понятие верующего мышления, характеризующее целостность духа. Оно понимается как состояние мыслящего духа, обуславливающее достижение истины не столько с помощью внешней связи понятий, сколько внутренней цельностью разума, единением умственных сил, при котором нет разделения на отдельные изолированные виды деятельности духа.

7. К факторам, сущностно определяющим образование человека, относятся процессы социокультурного наследования. Пространство культуры, представляя результат усилий многих поколений людей, существует потому, что опыт, знания, ценности передаются (могут быть переданы) от одного человека к другому, от одного поколения к другому. Концентрированное выражение процесс наследования опыта культуры в сочетании с процессами трансляции получил в пространстве образования, в котором находится индивидуальная личность, действия которой постоянно воспроизводят пространство образования в его динамике. Стремление человека соответствовать высшим образцам культуры обуславливает его вхождение в процесс наследования опыта, включающий общение с другими людьми, обмен результатами перцептивного опыта, усвоение неартикулированных знаний-навыков, не транслируемых техническими средствами обучения, что способствует рождению мира многообразных смыслов и значений, сохранению человеком культурной идентичности, созданию предпосылок его совершенствования.

8. Восприятие, переводя чувственный предмет в сферу идеального приобретает значение способа репрезентации человеком опыта культуры, воспроизведения его в индивидуальном сознании в формах знаний, верований, концептуальных систем универсального характера. Как способ репрезентации опыта культуры восприятие обуславливает процессы наследования человеком опыта культуры, его участие в осуществлении преемственности. Специфика индивидуального процесса наследования связана с понятием опыт восприятия, отражающим результаты одного из уровней взаимодействия человека с миром. Опыт восприятия закрепляется в рефлексивных и нереплексивных слоях сознания, складывается не только вследствие сознательной деятельности человека, но и благодаря усвоению им неартикулируемых знаний-навыков. Данный вывод позволяет усомниться в эффективности тех педагогических технологий, которые ориентированы лишь на трансляцию знания, а также рассчитаны на приоритетное использование технических средств обучения.

9. Актуализация восприятия как познавательной способности в пространстве образования предполагает использование человеком экзистенциального опыта. Мы понимаем экзистенцию в широком смысле как состояние непосредственного переживания человеком себя, своего существования в неповторимо индивидуальной, уникальной форме, которое становится возможным только тогда, когда личность получает представление о человеке вообще, о человеческом роде благодаря «работе» воспринимающей способности сознания. Экзистенция характеризует открытость человека к изменениям, его движение навстречу многообразию культурных форм. Экзистенциальный опыт открывает человеку понимание его свободы, поскольку выводит человека из ограниченного пространства собственного индивидуального культурного бытия и ориентирует на постижение предмета высокой степени позитивной общности. С учетом опыта восприятия, включающего экзистенциальный опыт, многие проблемы могут быть поставлены более адекватно. Это обстоятельство позволяет критически осмыслить стремление максимально формализовать процесс образования, достаточно явно проявляющееся в современных образовательных системах.

10. Осуществление человеком наследования-трансляции опыта культуры, включение его в процессы преемственности связано с участием значимых Других. К таким значимым Другим можно отнести Учителя, сопровождающего процессы становления человека в его духовной целостности, вовлеченного в осуществление наследования-трансляции опыта культуры, поддерживающего в ней преемственность, обеспечивающую конституирование пространства образования. Успешность наследования социокультурного опыта, его присвоение, обуславливающее образование человека, напрямую связано с активной ролью человека, его самостоятельностью при выборе значимых для него людей как идеальных типов, тех, кто пользуется авторитетом, почитается как духовно-нравственный наставник человечества, кто способен пробудить стремление к знанию и кто заслуживает подражания. Условием возможности подражания, характеризующего один из способов наследования, является восприятие базового паттерна культуры как нашего адекватное выражение в реальной исторической личности Учителя.

Теоретическая и практическая значимость исследования

Значение проведенного исследования определяется его актуальностью, новизной, возможностями, связанными с уточнением содержания таких концептов и понятий, как «пространство культуры», «пространство образования», «восприятие», «опыт восприятия», «наследование». Они позволяют расширить горизонт видения становления человека как целостного существа, раскрывающего свой потенциал не только благодаря процессам трансляции знания, но и в практике социального наследования, предполагающей активность человека в присвоении опыта культуры.

Результаты исследования имеют междисциплинарное значение, способствуют пониманию образования как условия возможности сохранения целостности человека, его духовного здоровья, преодолению распространенных представлений о том, что

трансляция знаний автоматически обеспечивает их наследование, достаточно лишь применить разнообразные методы воздействия на человека. Проведенное исследование позволяет продолжить междисциплинарную углублённую разработку концепции сохранения духовной целостности человека, привлекая специалистов по философской антропологии, теории культуры, сферы педагогики, психологии, всех способствующих выработке мировоззренческих ориентаций молодежи.

Апробация работы

Результаты диссертационного исследования отражены в 39 публикациях научных работ, 17 учебно-методических разработках автора общим объемом 39,5 п.л., в том числе в 15 научных статьях, опубликованных в изданиях, рекомендованных ВАК РФ, 2 монографиях, 24 публикациях в сборниках научных трудов, опубликованных по результатам международных конференций, в том числе 2 философских конгрессов, в 18 публикациях в сборниках городских, областных, региональных, общероссийских конференций. Наиболее значимые работы по теме диссертации:

Пространство образования: культурологический анализ: монография. Ростов н/Д: Рост. гос. строит. ун-т, 2013. 145 с.;

Человек в пространстве образования: монография. Ростов н/Д: СКНЦ ВШ ЮФУ АПСН, 2016. 274 с.;

От пространства культуры к пространству образования: о методологии рассмотрения. Статья //International Conference on European Science and Technology April 23th-24th, Vol. II. Munich, Germany, 2014. S. 270-274;

Пространство образования: проблема определения границ // Фундаментальные исследования. 2014. № 6. Часть 6. С. 1328-1332. 8 с.

www.rae.ru/fs/?section=content&op=show_article&article_id=10003608 (дата обращения: 14.02.2015).

Теоретические положения работы использовались в педагогической практике автора со студентами высшей школы. Концепция работы и ее текст обсуждались на заседаниях кафедры «Философия и мировые религии» Донского государственного технического университета (гор. Ростов-на-Дону).

Структура работы обусловлена целью, задачами исследования и включает введение, четыре главы, четырнадцать параграфов, заключение, библиографию из 506 источников, 85 из них – иностранные. Общий объем диссертации составляет 360 страниц печатного текста.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во Введении обосновывается актуальность темы диссертации, раскрывается степень научной разработанности темы, определяются цели, задачи, объект и предмет исследования, формулируется гипотеза, обозначена теоретико-методологическая основа исследования, представлены научная новизна и положения, выносимые на защи-

ту. Раскрыта теоретическая и практическая значимость исследования, приводится информация об апробации работы, описывается структура диссертации.

В первой главе **«Образование как способ трансляции и развития культуры: теоретико-методологический и исторический аспекты»** в параграфе 1.1. **«Образование как специфический способ воспроизводства культуры: когнитивный и социокультурный подходы»** отмечается, что смысл понятия «образование», отражает, с одной стороны, институционально оформленное усвоение знаний субъектом, а с другой, – указывает на процесс формирования человека, его становление в качестве субъекта культуры, носителя определенной системы ценностей. Как особая сфера общественной жизни образование выступает в виде пространства, смысловые конфигурации (система значений) которого обусловлены взаимодействующими субъектами.

Философская рефлексия образования предполагает обращение к классическим трудам, среди которых особое место занимают работы Гегеля.

Задачу и содержание процесса образования Гегель понимает как выведение человека из его необразованной точки зрения и приведение его к знанию³⁴. Поскольку речь идет о возвышении отдельного индивида до наличного, достигнутого уровня культуры, движение конкретного индивида воспроизводит исторические ступени формирования культуры, которые ею уже пройдены и содержатся в ней в свернутом виде. Эти формы культуры, которые содержатся в ней в свернутом виде, Гегель называет неорганической природой получающего образование индивида (правильнее сказать, образующегося индивида)³⁵. Следовательно, образование состоит в том, что достигнутое всеобщее достояние культуры индивид должен сделать своим. У Гегеля мы находим выраженную в сжатом виде концепцию образования как когнитивного процесса, опирающуюся на базовые философские понятия. Схематическое изображение познавательного процесса предполагает соответствие между его этапами и теми формами сознания, которые «работают» на этих этапах: чувство, восприятие, рассудок, самосознание и разум. Обозначаемые этими понятиями познавательные способности являются реальными способами «схватывания» предмета субъектом, которые активно разрабатываются в современных социально-гуманитарных концепциях и философских дисциплинах. Примером может служить классификация научной рациональности, которую обосновывает академик В.С. Степин³⁶.

Образовательный процесс с позиций когнитивного подхода определяется как познавательный процесс, воспроизводящий процесс познания действительности, совершаемый совокупным человечеством и актуализируемый в опыте отдельного индивида. Его осуществление связано с востребованными формами познавательной активности человека.

³⁴ Гегель Г.В.Ф. Феноменология духа. Сочинения, т. 4. М., 1959. 440 с. С. 14.

³⁵ Там же. С. 15

³⁶ Степин В.С. История и философия науки. М., 2011. Гл. 8.

Однако указывая на второй смысл понятия образования, следует акцентировать ту его сторону, которая связана с формированием человека как целостного существа. В этом смысле образование должно пониматься как такое формирование человека, которое обеспечивает полную реализацию его потенциала. Оно не сводится только к приобретению некоторой совокупности знаний, но и предполагает «сращенность» с этими знаниями всего психофизического существа человека, а также организацию им своего жизненного пространства в соответствии с этими знаниями в реальном пространстве культуры с ее идейно-ценностными установками и конфигурацией социальных институтов.

Экспликация понятия образования с позиции теории культуры позволяет констатировать, что образование – это способ функционирования культуры. Понятие культуры в XX веке превратилось в одно из наиболее фундаментальных понятий социально-гуманитарных наук. Многообразие смыслов этого понятия представлено в ряде трудов, отражено в современных специализированных словарях³⁷.

В.Е. Давидович и Ю.А. Жданов выявили сущность культуры, связывая ее со специфической особенностью деятельности человека³⁸. Данный подход представителей ростовской школы философии признан наиболее взвешенным, подытоживающим другие: культура представляет собой специфический способ деятельности человека и ее результаты, в том числе духовные и материальные артефакты (знания, ценности и нормы).

Результаты деятельности, культура в целом, могут быть описаны через формы данности субъекту, в связи с чем они получают наименования объекта чувства, восприятия, рассудка, самосознания и разума. Эта схема позволяет понять культуру как пространство взаимосвязанных артефактов, типология которых определяется теми познавательными формами, которые использовались для их формирования. Пространство культуры в данном исследовании – это особый способ соотносительности форм воспроизводства человеком действительности и полученных в результате этого артефактов, это способ соотношения устойчивых основополагающих типических форм культуры, обеспечивающих человеку возможность перехода от одной из них к другой и возможность бесконечного развития культуры.

Развивая данное представление о пространстве культуры, пространство образования осмысливается как определенная конфигурация уровней освоения культуры конкретно-исторической личностью, которая находится в определенном к ним отношении, двигаясь к полной своей самореализации. Пространство образования определяет ориентиры движения человека, репрезентирующие конечные его цели и степень

³⁷ Философский словарь. Изд. 22-е. М., Республика. 2003. С.228-229; Гидденс Э. Социология. Изд. 2-е. М.: Эдиториал УРСС. 2005. С. 33-35; Сорокин П.А. Социальная и культурная динамика. М., Астрель, 2006.; Денисова Г.С., Уланов В.П. Русские на Северном Кавказе: анализ трансформации социокультурного статуса. Ростов-на-Дону, Изд. Ростовск.гос.пед.ун-та. 2003.; Давидович В.Е., Жданов Ю.А. Сущность культуры. Ростов-на-Дону, Изд-во Ростов. гос.ун-та, 1979.

³⁸ Давидович В.Е., Жданов Ю.А. Сущность культуры. Ростов н/Д: Изд-во Ростов. гос.ун-та, 1979. С.102-106.

достигнутого. Методологическое значение концепта пространство образования состоит в том, что он предполагает осмысление образовательного процесса не только с когнитивной точки зрения, но и как процесс формирования целостной личности, активно усваивающей достижения культуры и возвращающейся в нее в качестве ее (культуры) представителя. Предложенный подход способствует преодолению точки зрения, согласно которой следует разделять образование и воспитание.

Осмысление образования как пространства, складывающегося в процессе реализации человеком своих возможностей, связано с принципами феноменологического подхода. Исходя из факта изначальной включенности человека в мир, принимая во внимание, что жизнь человека в существе своем пространственна, необходимо учитывать, что генетически существование человека неразрывно связано с потребностью выжить, приобрести опыт, позволяющий ему преодолеть природность своего бытия, расширить границы собственного существования – преобразоваться. Пространство образования позволяет осмысливать исток практики человека, результатом которой становится накопление способов передачи опыта преобразования человеком мира и самого себя. Пространство образования характеризует неинституциональный уровень взаимодействия человека с миром, изначального включенного в него, стремящегося к изменению условий собственной жизни, самопреображению – образованию себя как представителя человеческого рода, а не только в качестве представителя профессии. В методологическом плане феноменологический подход позволяет рассматривать восприятие как способ целостного связывания человека с миром, предшествующего появлению всего многообразия человеческих взаимоотношений с ним.

В параграфе сделан вывод о том, что осмысление образования как специфического способа воспроизводства культуры предполагает когнитивный и социокультурный подходы, применение наиболее абстрактных категорий философии, теории культуры. Привлечение культурологического понятийного аппарата позволяет выйти за границы когнитивного подхода к анализу образования и вскрыть те его возможности, которые обеспечивают трансляцию и воспроизводство культуры не только как определенного знания, но и как типических форм деятельности целостного человека. Некоторые из них рассмотрены в последующих параграфах.

В параграфе 1.2. **«Пайдейя – образовательная практика в античности и западноевропейской христианской культуре»** прослеживается обусловленность практики образования в данном типе культуры господствующим космоцентрическим мировоззрением. Космоцентристская античная культура воспринимала мир как структурно организованное и упорядоченное целое. Мир – внешне зримое строение, «наряд», «украшение», нечто, противоположное беспорядочности. Подобно ему должно строиться поведение индивида. Вызванное космоцентризмом понятие пайдейя отражало практику воспитания человека, соответствующего упорядоченному общественному устройству – идеальному государству. Сущность пайдейи раскрыта Платоном в «Притче о пещере». Показательным является факт рассмотрения мысли-

телем пайдейи как практики воспитания, без которой не может быть гражданина, востребованного в «правильном» (идеальном) государстве³⁹.

Символ пещеры, использованный Платоном, – образ мира чувственно воспринимаемых вещей, которые суть не что иное, как тени идей, их слабые копии и подобию. Если образ оков у Платона подчеркивает неразумие, непросвещенность, то освобождение от них означает выход из неразумия, непросвещенности, своеобразное исцеление человека. Сила образов этой притчи сосредоточена для Платона в роли огня, его сиянии, делающем зримым все то, что олицетворяет упорядоченный мир, которому стремится подражать и соответствовать образуемый себя человек.

Пайдейя означала практику образования человека в соответствии с некоторым задающим меру первообразом, образцом. Образование предполагало одновременно и формирование человека («делание человека»), и сопровождающее его создание образа. Практика воспитания, как ее понимали греки, должна была содействовать воспроизводству человека, сообразного требованиям государства, приобретала характер способа воспроизводства данного космоцентристского типа культуры.

Установки античной образовательной практики были использованы в западноевропейской христианской культуре. Вместе с греческим языком в христианскую мысль вошли понятия, категории мышления, метафоры и неуловимые коннотации, характеризующие также и образование человека⁴⁰. Называя христианство «пайдейей Христа», его последователи подчеркивали свое намерение представить христианство как продолжение классической греческой пайдейи. В то же время, ставя Христа в центр нового мировоззрения, они постепенно вытесняли классическую античную пайдейю, превращая ее в орудие христианской культуры⁴¹. Признание ценностей греческой традиции, сочеталось с утверждением о том, что христианская вера выполняет пайдеветическую миссию лучше, чем она выполнялась ранее⁴². Христианское учительство связывало образование человека и постепенное освобождение человеческой воли с признанием Христа великим Учителем, воплощающим божественный Логос.

В практике проповедников, благодаря христианским писателям, использовались вслед за греческими философами послания, деяния, содержащие описание поступков и учение мудрых или известных людей. Сохранялась данная направленность и в новых формах – собраниях высказываний Иисуса, евангелиях, поучениях, откровениях. Так, проповеди унаследовали форму диатрибы и беседы (*διάλεξις*, *dialexis*) — жанров греческой популярной философии.

Смысл образования видели в том, что к сотворению человека причастен не только Бог, но и люди, среди которых не только проповедники, но прежде всего родители, творчески выполняющие поставленную Богом задачу – образовывать с само-

³⁹ Платон Государство. Книга шестая. Книга седьмая. Пер. А.Н. Егунова. Собр.соч в 3-х тт. (1). М., 1971.

⁴⁰ Йегер В. Пайдейя. Воспитание античного грека. Том 1. Пер. с нем. А. И. Любжина. Греко-латинский кабинет Ю. А. Шичалина. М., 2001. С. 28

⁴¹ Там же. С. 36.

⁴² Там же С. 95.

го раннего возраста детей, оказывая влияние в первую очередь на их душу. В обязанность родителей входила задача упорядочивания души и образования ума, за выполнение которой они были ответственны. Упорядочивание рассматривалось как важная задача и самовоспитания человека. Родителям предписывалась необходимость быть предусмотрительными, осторожными, поскольку образование связано с отношением к Богу. Образование, связанное с попечительством, рассматривалось как особая задача главы дома по отношению к жене и детям. Она сопоставлена с главенством в Церкви. Действия отца сообразны действиям учителя, руководителя, попечителя, и забота о воспитании детей, их образовании для него была первостепенной задачей.

Сделан вывод о том, что образование в античном типе культуры предполагало обращение человека, то есть такое его изменение, которое затрагивало все его существо, меняло образ его собственной жизни. Просвещенность обусловлена трансляцией знания, сопровождением воспитателя, а также готовностью воспитанника к принятию знания, наличием у него способности к познанию и упражнениями, развивающими положительные свойства тела и души.

Образование в средневековом типе культуры, наследуя установки античности, усиливает внимание, с одной стороны, к активному формированию (в средневековье – сотворению) человека путем специально разработанных принципов: платтейн (platto или plasso), в буквальном смысле означающий творческий процесс лепки из воска, сопровождаемый выдумкой, pouthesia – наставление, внушение, полагание на ум, ruthmizein – ритмичность, наведение порядка в душе, чувствах, мыслях воспитанника, pronoia – предусмотрительность, осторожность. С другой, – предъявляя в качестве образца и Учителя Христа, уподобление которому было обязательным для воспитанников, способствовало их преобразению.

В параграфе 1.3. **«Образование в парадигмах Просвещения, романтизма, абсолютного идеализма, XX столетия»** отмечается, что становление антропоцентрической культуры Нового времени сопровождалось сменой ценностных ориентиров. Антропоцентрический поворот в культуре способствовал переосмыслению места человека в мире, его роли в культуре как субъекта, существование которого связано с познанием, выработкой правил практического поведения. Установки рационалистического типа культуры повлияли на формирование принципов образования, которое может определять нравственное состояние общества. Так, зло в обществе стали связывать с ошибками в воспитании, возникающими из-за влияния ложных учений, слепого подчинения традициям и авторитетам.

Распространение получает понятие «Bildung», отразившее новые аспекты в представлениях об образовании человека. Согласно Гердеру, весь исторический процесс, включая генезис органического и неорганического миров, можно представить как школу, в которой идет образование человечества (Bildung der Menschheit). Специфика же развития человека и цель его земного существования состоит в раскрытии собственной гуманности, что означает у Гердера целостное развитие челове-

ка, совершенствование его духовного мира в сочетании с морфологическим строением. Целостное развитие предполагает достижение высот разума, обретение свободы, соучастие в жизни других людей, создание семьи, проявление любви к отечеству⁴³.

Критически переосмысливая идеи Гердера, Кант утверждал, что сущность образования состоит в развитии природных задатков человека. Хотя возможность образования граждан, совершенствование их мыслей открывается в гражданском правовом обществе, создающем условия для всестороннего развития природных задатков человека, образованность человека, по Канту, – связана с достижением внутреннего совершенства исключительно благодаря собственным усилиям, развитию активности собственного разума, самостоятельности его использования.

Идеи Канта в отношении просвещения человека были поддержаны и развиты Фихте. Используя термины *Bildung* (образование) и *Bild* (образ), он подчеркивал важность миссии ученого, которая заключается в том, чтобы с помощью научного знания содействовать образованию людей⁴⁴. Говоря об образовании как о развитии задатков, Фихте подчеркивал, что речь идет, в том числе, о таких природных склонностях (*Anlagen*, а не *Naturalanlagen*) человека, как разум и свобода, тем самым устраняя сложности двойственного понимания природы у Канта, считавшего, что разум, противопоставленный природе, должен ее преодолеть.

Осмысление образования как способа формирования целостного человека предпринято Фридрихом Шиллером. Он стремился к решению политических проблем, в том числе такой главной из них, как возникновение идеального общества. Существование же «Государства разума» возможно благодаря становлению нового человека. Ведь всякий человек изначально чист и идеален, предрасположен к тому, чтобы сохраняя свою целостность, обеспечивать существование идеального государства. Полного решения этой проблемы нет, происходящий раскол целостности личности Шиллер объясняет недостаточностью образования и предлагает считаться не только с принадлежностью человека к роду, но и наличием у него специфического индивидуального характера. Сохранение целостности личности возможно благодаря эстетическому воспитанию. Именно благодаря приобщению к красоте, а тем самым к вечности, устанавливается гармония между природой и разумом, равновесие чувственности и разума, индивида и рода⁴⁵.

Образование в понимании Шлейермахера есть процесс примирения двух начал в человеке. Одно из них приводит человека в подчинение миру вещей, другое – заставляет его руководствоваться мышлением, разумом, принципами свободы, действовать, приводя к единству многообразия впечатлений. Нарушение равновесия двух начал может привести либо к усилению чувственности, либо к утрате творческой ин-

⁴³ Гердер И.Г. Идеи к философии истории человечества. М.: Наука, 1977. С. 138.

⁴⁴ Фихте И.Г. О сущности ученого и ее явлениях в области свободы // Наставления к блаженной жизни. М.: Канон, 1997.

⁴⁵ Шиллер Ф. Письма об эстетическом воспитании человека // Собрание сочинений. Т.6. Статьи по эстетике. М.: Государственное издательство художественной литературы, 1957. С.251-358. С. 318.

дивидуальности, личностного своеобразия, к «парению вокруг пустого идеала»⁴⁶. Сочетание двух начал достигается путем самовоспитания, оно появляется, с одной стороны, как «результат упорного завершеного самовоспитания (Selbstbildung)», с другой, – представляет собой «дар свыше»⁴⁷.

Истоком целостного образования, согласно Шлейермахеру, является внутренняя жизнь человека, его религиозные чувства. Религия представляет собой одну из сфер духа, в которой сочетаются элементы теоретического знания, нравственного учения, искусства, практической деятельности.

Все, что Шлейермахер говорит о религии, можно отнести к образованию человека: это определенное состояние человека, чувство связи с целым, это способ переработки человеком собственного видения вселенной и своих размышлений над ним, это движение духа человека навстречу высшим образцам.

Из религиозно-исторических размышлений Шлейермахера возникла гегелева идея объективного духа, способствовавшая разработке философом вопроса о том, что же такое образование⁴⁸. Bildung у Гегеля используется для характеристики различных аспектов человеческой жизни. Например, когда речь идет о воспитании отдельного человека или об образующемся духе⁴⁹. Bildung имеет отношение к образованности нации, эпохи, обусловленной образованностью индивидов. В широком значении Bildung – это и культура, и образованность, и образование форм мирового духа, его содержание и смысл⁵⁰. Но все значения диалектически связаны, что представлено в «Феноменологии духа», где Гегель говорит об образовании отдельного индивида, который овладевает содержанием форм, оставленных мировым духом. Используя понятие Bildung, философ подчеркивает в нем смысл предьявления человеку образа, сообразно которому формируется человек.

Сделан вывод о том, что в парадигмах Просвещения, романтизма, абсолютного идеализма, в XX столетии концептуализация образования человека связана с идеей активизации его собственных усилий, преодоления необходимости подчинения чужей-либо воле, ориентацией на такие формы культуры, как искусство, религия. Образование, рассматриваемое как личная форма связи с прошлым, настоящим и будущим, сопровождалось развитием герменевтики, способности человека к пониманию, индивидуальному смыслополаганию и смыслопорождению, внесению уникально-единичного характера во всеобщее знание и опыт. Идеи Гуссерля, Хайдеггера, Фуко, Хабермаса, Хоркхаймера, Адорно, Рорти и др. обозначили направление возможного преодоления распространенного в культуре Нового времени отождествления образования с научным познанием. Фактором, закрепляющим за образованием

⁴⁶ Schleiermacher Friedrich. Über die Religion: Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern (1799). Berlin; New York: Walter de Gruyter, 1999. S. 191-192

⁴⁷ ibid.S. 192-194

⁴⁸ Гадамер Х.-Г. Истина и метод. М.: «Прогресс», 1988

⁴⁹ Гегель Г.В.Ф. Феноменология духа. СПб.: Наука, 1992. С. 6.

⁵⁰ Hegel G. W. F. Werke in 20 Bänden. Auf der Grundlage der Werke von 1832-1845 neu ediert. Red. E. Moldenhauer und K. M. Michel. Frankfurt/M. 1969-1971. Bd.3, Bd.7, Bd.12 SS. 14, 30.

функцию воспроизводства культуры, стало признание существенной также и для образования человека роли вненаучных форм, донаучного и вненаучного знания, сферы бессознательного, эмпирических суждений, различных актов веры и разновидностей верований, а также обыденного опыта, культурно-исторических реалий.

Признание глубинных представлений, интуиции человека как определяющих процессы познания, образования активизировало внимание философов к проблемам восприятия и опыта, обнаруживающих глубинные представления, выступающих их носителями (проводниками), то есть тех представлений, которые недоступны для теоретического познания, но в которых оно нуждается.

В параграфе 1.4. **«Образование в осмыслении отечественных философов XIX-XX вв.»** проводится анализ условий, благодаря которым образование способно обеспечивать воспроизводство культуры. Образование в русской культуре связывалось с формированием человека как целостного существа, сохраняющего национальные особенности своей культуры. Поколение русских мыслителей первой половины XIX века формирование пространства образования связывает с заложенной в каждом человеке страстью к познанию и самопознанию. Она способна приобрести силу нравственного мотива, воодушевить каждый народ, всю Вселенную. В поддержании подобных усилий и состоит суть просвещения. Оно способствует осознанию человеком собственных дел, помогает ему определить сферы применения своих сил. Квинт-эссенцией общего отношения к образованию в русской культуре стало определение В.И.Даля: «Просвещать, просветить – даровать свет умственный, научный и нравственный, поучать истинам и добру; образовать ум и сердце. Просвещение – свет науки и разума, согреваемый чистою нравственностью; развитие умственных и нравственных сил человека; научное образование, при ясном сознании долга своего и цели жизни. Просвещение одною наукою, одного только ума, односторонне и не ведет к добру»⁵¹.

Проблеме сохранения национальных особенностей русской культуры, возможности ее решения средствами просвещения посвящены труды отечественных мыслителей. Так, И.В. Киреевский, указав на существенные различия западноевропейских и российских принципов образования, подчеркивал, что размывание границ между ними угрожает основам культуры в целом. Главным для И.В. Киреевского стало выявление причин, обусловивших возникновение различий культур Запаदा и России, отразившихся в теории и практике просвещения.

Пространства образования России и Запада разделены границами. Их конфигурация обусловлена различными ценностными системами, определена разными направлениями христианства, формами общежития, спецификой быта, доминированием рационализма, приоритетом преимущественно индивидуального или коллективного. Смыслы, аккумулированные в пространстве русской культуры, определяют и специфику границ пространства просвещения России: исторически оно оберегало

⁵¹ Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. СПб., 1882. Т. 3. С. 508.

идею цельного духа, культивировало ее востребованность, способствовало обретению целостного духовного опыта.

Последовательное развитие идей своих предшественников позволило И.А. Ильину напрямую связать возникновение кризиса культуры и его преодоление с характером просвещения, деятельностью человека в этой сфере, его личностными особенностями, способностью восприятия. Характеризуя культуру XX века, И.А. Ильин констатирует факты использования способности воспринимать для внедрения в сознание людей (зачастую путем внушения) ряда установок, противоречащих базовым российским ценностям⁵². Усвоенные человеком с раннего детства, они проникают в глубины подсознания, оставаясь незамеченными, не подвергаются сомнениям. Путь просвещения начинается с критически переосмысленных целей, растворенных в духовно полноценном мире. Человек просвещенный, по И.А. Ильину, действует по сердцу и любви, проявляя духовную преданность и жертвенность. Восприятие – особое качество творческого человека, обусловленное выбранной целью, верностью ей – это вчувствование в сочетании со свободной совестью, подменить которые не может ни суровая дисциплина, ни идея долга, ни авторитет веления, ни страх наказания. Просвещение человека, по И.А. Ильину, – духовная деятельность. Деятельность же духа связана, по его убеждению, с живой силой, энергией, способностью воспринимать – выбирать, принимать решение – и действовать, сосредоточиваться на преодолении внешних препятствий, а также приумножать свою духовную силу путем преодоления внутренних затруднений. Сила духа позволяет человеку освободиться от того, что не соответствует его нравственным принципам, препятствует самосовершенствованию, самопросвещению.

Становление человека, способного к просвещению, связано с таким его качеством, как духовность инстинкта. Каждому человеку, уже на уровне сферы бессознательного присуща духовность инстинкта. Это качество обуславливает целостность развития человека. Ошибкой было бы считать человека носителем только лишь мышления, рассудка, разума. Он объединяет в себе тотальность инстинктов, души и духа, отдельных влечений и жизненных установок в целом⁵³.

Вклад отечественных мыслителей в понимание образования связан с их рассуждениями о сохранении целостности человека, выявлении тех его возможностей, которые не были востребованы на предыдущих этапах развития культуры. Обострилась потребность преодолеть гносеологическую установку сознания при рассмотрении проблем человека. Ответом на нее стало учение Г.Г. Шпета. Преодоление гносеологической установки, как и многие его современники, Шпет связывал с исследованием процессов субъективизации внешнего опыта, его перехода в достояние внутреннего мира человека, или интериоризации. Для исследования специфики взаимо-

⁵² Ильин И. А. Путь к очевидности // Ильин И.А. Собр. соч.: В 10 т. М.: Русская книга, 1994. Т. 3. С. 381-560.

⁵³ Ильин И. А. Путь к очевидности // Ильин И.А. Собр. соч.: В 10 т. - М.: Русская книга, 1994. Т. 3. С. 381-560. С. 400.

действия человека с миром культуры, изучения всего того, что способствует его образованию, Шпет ввел ряд понятий, позволяющих понять специфику сознания познающего (образующего себя) человека. Таковыми, согласно мыслителю, являются такие характеризующие активность человека процессы, как осмысление и усмотрение. Они относятся к самой сущности сознания: «быть сознанием чего-нибудь» означает давать смысл, усматривать его. С их помощью возможно решение проблемы совмещения жизненного опыта с требованием научной достоверности. Осмысление, связанное с интерпретацией, проявлением человеком активности, суть условие возможности проникновения в меняющееся, преходящее, каковым является также идеальное бытие⁵⁴. Подход Шпета позволяет увидеть целостного человека – мыслящего, волящего, чувствующего, верующего, способного к интерпретации текстов, знаковых систем, символов.

Идеи М.М. Бахтина также значимы для понимания образования в качестве условия возможности воспроизводства культуры. Признав, что высокая научность не компенсирует бытийно-исторической недостаточности, М.М. Бахтин разработал концепцию поступка⁵⁵. В поступке он подчеркивает проявление ответственности человека, то есть такого его качества, которое рациональность содержит лишь как момент. Поступок – форма целостного проявления человека⁵⁶. Используя понятие «участное сознание», Бахтин подчеркивает, что теоретизированный мир культуры не является единственным миром, в котором человек живет и в котором мыслит, совершает поступок. Полнота познания достигается благодаря предложенному Бахтиным принципу доверия человеку как целостному субъекту познания, для которого как ответственно мыслящего человека познание и есть поступок. М.М. Бахтин признает за субъектом способность быть стягивающим центром смыслов, этических, эстетических ценностей, пространственных и временных моментов⁵⁷. Пространство-время (хронотоп) – идея, возникшая в ходе критики «теоретизма», позволяла Бахтину рассматривать пространство и время как фундаментальные характеристики человеческой жизни в целом. Методология Бахтина позволила увидеть условия возможности рассмотрения образования как целостного процесса проявления человеком своей индивидуальности, реализации потенциала, подчеркнуть специфику происходящих в сознании процессов, осмыслить тонкие грани взаимодействия человека с миром.

Становление подходов к образованию, характерных для отечественной философии последней трети XX в., связано с трудами Ильенкова Э.В. Природу актив-

⁵⁴ Шпет Г.Г. Явление и смысл. Феноменология как основная наука и ее проблемы. Томск, 1996.

⁵⁵ Махлин В.Л. «Систематическое понятие» (заметки к истории Невельской школы) // Невельский сб. Статьи и воспоминания. Вып. 1. К столетию Бахтина. СПб., 1996. С. 78-79.

⁵⁶ Бахтин М.М. К философии поступка // Философия и социология науки и техники. Ежегодник 1984-1985. М., 1986. С. 103.

⁵⁷ Бахтин М.М. К философии поступка // Философия и социология науки и техники. Ежегодник 1984-1985. М., 1986. С. 124; . Эстетика словесного творчества. М., 1986. С. 128.

ности человека он исследовал в рамках деятельностного подхода⁵⁸, определяя, в частности, мышление не только как субъективно-психическую способность человека, но и как силу, творящую мир. Отсюда в окружающем мире запечатлены, опредмечены результаты мышления.

В основных выводах первой главы подчеркивается, что контекст проблем образования, проблем формирования человека – это контекст истории культуры, истории форм деятельности и общения людей, включающих в себя исторически особенные формы передачи культуры от поколения к поколению. Культура на разных этапах своего развития формирует критерии того, каким должен быть образованный человек. Тем самым на каждом этапе ее развития конституирование пространства образования (его определение, конфигурация) обусловлено соответствующими критериями. Предпринятый в первой главе историко-философский анализ способствует обоснованию тезиса о том, что целостность человека в его духовной и телесной ипостасях формируется в пространстве образования, вписанном в пространство культуры, существенным компонентом которого является усвоение её опыта, включающее и восприятие, и наследование, и воспроизводство, и трансляцию.

Пространство образования, будучи одновременно способом социокультурной деятельности, направленной на формирование «образа» человека, и феноменом культуры, вписано в пространство культуры, является его ядром, центром, так как именно в пространстве образования человек, реализуя все свои способности, включая восприятие, усваивает опыт соответствующей культуры, наследуя, сохраняет его, творчески воспроизводит, создает не только способы его трансляции, но вместе с тем содержание своего личного культурного опыта, который, по сути, и передается будущим поколениям. Пространство культуры, пространство образования и личность представляют собой органическое единство, создающее условия возможности формирования человека в его духовной целостности.

В главе 2. «Пространство образования как специфическая форма пространства культуры» в параграфе 2.1. «Понятие пространства в классическом естествознании и философии Нового времени» отмечается, что пространство культуры в работах последних лет приобретает качества концепта – инновационной идеи, потенциально несущей созидательные разноплановые направления исследования культуры. Концепт пространства культуры, отражая способ представленности куль-

⁵⁸ Ильенков Э.В. Гегель и герменевтика (Проблема отношения языка к мышлению в концепции Гегеля) // Вопросы философии. 1974. № 8. С. 66-78; Философско-психологические проблемы развития образования / Под ред. В.В.Давыдова. М.: ИНТОР, 1994. 128с.; Ильенков Э.В. Искусство и коммунистический идеал. М., 1984; Ильенков Э.В. Что же такое личность? // С чего начинается личность. М.: Политиздат, 1984; Ильенков Э.В. К дискуссии о школьном образовании. URL: <http://www.culturedialogue.org/drupal/ru/Vocabularies/6/255> [дата обращения: 22.01.2016]. Лобастов Г.В. Э.В. Ильенков: философия и педагогика // Вопросы философии. 2015. № 3. С.83-92.

туры в сознании человека, его ментальном мире⁵⁹, способствуя в методологическом плане исследованию генезиса мира человека, складывался на пути переосмысления взглядов представителей классического естествознания и философов Нового времени.

Представления о пространстве, сложившиеся в истории культуры, могут быть классифицированы как домодерные (традиционные) и модерные (современные)⁶⁰. Традиционные (домодерные) концепции пространства оформились как два теоретические направления: субстанциалистско-абсолютистское, сложившееся благодаря трудам Аристотеля, Декарта, Ньютона, и реляционистское, связанное с учением Лейбница.

В философии Нового времени понятие пространства на фундаменте рационализма рассматривает Декарт. Пространство он понимает как протяженность, а последнюю – как главное свойство, образующее природу и сущность телесной субстанции⁶¹. Декарт проводит различие понятий внутреннего места, которое называет пространством, и внешнего места, определяемого положением одной вещи по отношению к другим⁶². Эта соотнесенность с другим и есть основное качество пространства.

Дальнейшее развитие понимания пространства связано с именем Ньютона. Последний не дает определения пространства, принимая его за самоочевидное явление. Пространство для Ньютона является объективным качеством материального мира, оно соотносится с другим важнейшим свойством этого мира – временем, хотя это соотношение имеет характер простой рядоположенности. В концепциях данного направления пространство рассматривается как некая форма-«контейнер», в который помещены все телесные объекты.

Критиком субстанциалистско-абсолютистской концепции стал современник Ньютона Г.В. Лейбниц. Его теория пространства получила название релятивистской (от лат. *relativus* относительный)⁶³. Пространство, согласно Лейбницу, не является субстанцией. Оно представляет собой систему отношений, порядок сосуществования. Лейбниц утверждал, что существуют лишь отношения между индивидуумами (индивидуальными телами), и именно эти отношения он называет пространством.

Вклад И. Канта в исследование пространства состоит в обосновании положения о субъективной природе пространства. Кант считает, что пониманию пространства

⁵⁹ Боев А. А. Единое культурное пространство – пространство единой культуры // Социальная теория и современность. М.: Луч, 1993.; Букин А.Г. Культурное пространство и пространства культур: региональный аспект: Автореф. дис. ... канд. философ. наук. Чита, 2006; Быстрова А. Н. Культурное пространство как предмет философской рефлексии // Философские науки. 2004. №12; Гуткин О.В., Листвина Е.В., Петрова Г.Н., Семенищева О.А. Феномен культурного пространства. Саратов: Научная книга, 2005.

⁶⁰ Верлен Б. Общество, действие и пространство. Альтернативная социальная география // Социологическое обозрение. 2001. Т. 1, № 2.

⁶¹ Декарт Первоначала философии / Декарт Р. Сочинения в 2-х тт. Т. I. М., Мысль, 1989. СС.297- 422. С.335.

⁶² Там же. СС. 353,355.

⁶³ Лейбниц Г.В. Переписка Г. Лейбница и А. Кларка. Соч. в 4-х томах. Т. 1. М.: Мысль, 1982.

должно предшествовать исследованию познавательной способности человека, выявление её границ, выяснение роли пространства и времени в познании.

Гегель рассматривает пространство как первичную характеристику природного мира (и здесь он следует за Декартом), но в то же время он понимает ее как идеальность и в связи с понятием времени (опираясь на трансцендентальную эстетику Канта).

Для Гегеля задача его творчества сводилась к изображению трансформации социального мира. Достигнутые в ходе развития результаты не уничтожают свои собственные предпосылки, которые исторически выступают как этапы его становления. Результат, который получен, не останавливается, он движется, но только не к более высокому результату, а совершает поворот и возвращается к своим предпосылкам, пытаясь организовать такое взаимодействие с ними, которое трансформируется в систему сбалансированного взаимодействия. В этой системе на первый план выступает не категория времени, а категория пространства. Речь теперь идет не о постоянном уходе вперед от некоторого начального пункта, а о достижении устойчивых равновесных связей между всеми элементами системы, которые не потеряли своего значения, но событийствуют в едином пространстве. Гегель вводит понятие царства духов как совокупности ступеней всемирного духа, стремящегося к самопостижению. Понятие организации царства духов (Geisterreich) следует, на наш взгляд, понимать как систему исторических форм культуры, посредством которых она углубляется в себя и постигает себя, но которые играют не роль средства, теряющего смысл после выполнения им своего назначения, а роль конститутивных компонентов глобальной культуры, имеющих значение не только ступеней, обеспечивающих воспоминание духа о себе, но и реальных взаимодействующих между собой в настоящем культурных форм.

В параграфе 2.2. **«Неклассическое понимание пространства и специфика использования понятия в осмыслении культуры и образования»** отмечается, что развитие науки и техники, средств массовой коммуникации способствовало во второй половине XX в. ускорению процессов глобализации, изменению видов человеческой деятельности. Получили распространение подходы, принимающие в качестве отправного пункта человеческое действие и «момент пересечения субъективности, общества и пространства»⁶⁴. Возникающие практические схемы трактуются как «смысловой комплекс знаний и умений». Он предназначен для ориентации человека в конкретных условиях. Практическая схема имеет преимущественно дорефлексивный характер и «укоренена в опыте тела, его диспозициях и привычках»⁶⁵. Признанию действия как принципа конституирования индивидом пространства способствовали, в частности, методологические подходы М. Хайдеггера.

⁶⁴ Верлен Б. Общество, действие и пространство. Альтернативная социальная география // Социологическое обозрение. 2001. Т. 1, № 2.

⁶⁵ Филиппов А.Ф. Социология пространства. СПб.: Владимир Даль, 2008. С. 193.

Так, согласно мыслителю, анализ человека должен принимать во внимание тот дотеоретический уровень, на котором человек начинает аккумулировать повседневный опыт пространства. Хайдеггер ставит вопрос об умении человека быть целостным и условиях возможности быть таковым. Сохранение человеком целостности составляет его предназначение, требует значительных прижизненных усилий.

Присутствие (человек) в отличие от любого сущего есть сущее в возможности экзистенции, индивидуации, размыкания. Это его бытие-в представлено исключительно познанием мира – специфическим способом бытия-в. Забота – исходный момент бытия, способствующий размыканию человека, определяющий его готовность к некоторому действию, расположению, настроенности-на, размыканию целого бытия-в-мире, усмотрению (т.е. нахождению средств, соответствующих ситуации отсылки).

Пространство конституируется не как совокупность однопорядковых элементов, но как изначальная целостность, проявляющаяся в элементах. В разомкнутости присутствия достигается феномен истины, конституируется пространство истины, или (что то же) пространство образования. Экзистенциальный смысл этого положения заключается в том, что человеку сущностно свойственна разомкнутость, проявляющаяся феноменом заботы, стремлением человека действовать, открывать новое.

В основных выводах второй главы отмечается, что историко-философские коннотации пространства (Декарт, Ньютон, Лейбниц, Кант, Гегель) отразившие динамику способов его осмысления, подготовили разработки новых теоретических подходов понимания пространства в условиях ускорения процессов глобализации, в частности, способствовали появлению авторской интерпретации культуры как пространства – интерактивной реальности, конституируемой человеком как целостным существом: его телесностью, допредикативными структурами сознания, отношениями с другими людьми, опосредствованными материальными артефактами, знаниями, нормами, ценностями, креативными действиями. Представленная авторская интерпретация концепта пространства культуры позволяет рассматривать образование как один из аспектов пространства культуры, становление которого связано как с неинституциональным, так институциональным уровнями взаимодействия человека с миром, обусловлено его творческим активным целостным (включающим эмоциональные, понятийные и волевые когнитивные компоненты) отношением к нему. Интерпретация пространства образования как определенной конфигурации субординированных базовых паттернов культуры, выражающих ее ценностные, когнитивно-смысловые и целевые аспекты, освоенные личностью, позволяет осмысливать образовательный процесс не только с когнитивной точки зрения, но и с более общей позиции, которую предлагает теория культуры: как процесс присвоения знаний и одновременно формирования духовно целостной личности, усваивающей опыт культуры и утверждающейся в ней в качестве созданного ею культурного феномена (артефакта), осуществляющийся на неинституциональном и институциональном уровнях взаимодействия человека с миром. Методологическое значение концепта

«пространство образования» как совокупности субординированных паттернов культуры, усвоенных человеком, состоит в том, что создаются предпосылки перехода к рассмотрению такой познавательной способности человека, как восприятие.

В главе 3. «Когнитивный анализ восприятия как способа репрезентации человеком опыта культуры в пространстве образования» в параграфе 3.1. «**Обоснование восприятия как способа репрезентации культурного опыта в современной психологии**» рассматривается понятие репрезентации, характеризующее представленность культуры, знаний в сознании индивида⁶⁶. Репрезентация обуславливает использование в познавательной деятельности различных форм, в которых знание существует, включая науку, искусство, верования людей и др. Запечатлеваясь в сознании, они способны порождать новые знания.

О возможности восприятия быть способом репрезентации индивидом опыта культуры позволяют судить труды психологов, в частности те из них, в которых проведен анализ объекта восприятия с точки зрения его значимости для человека (экологическая теория восприятия Гибсона и др.), подчеркивается влияние идей С.Л. Рубинштейна на понимание онтологических предпосылок процесса восприятия. Согласно взглядам ученого, человек есть часть бытия: он осознает свое существование, растворен в бытии, охватывающем его как целое. Восприятие же человека, согласно Рубинштейну, может рассматриваться как событие, характеризующее причастность человека к миру как материальной и духовной реальности. И поскольку восприятие всегда включено в деятельность человека, оно может изменяться (по формам, содержанию) в процессе деятельности, становиться ее продуктом. Исследования Рубинштейна позволили рассматривать восприятие как форму, в которой опознается целостность человека, обуславливающая репрезентацию им опыта культуры.

Сделан вывод о том, что работы психологов позволяют видеть в восприятии определенный вид взаимодействия человека с миром. Благодаря восприятию происходит встреча человека с миром, полученные впечатления превращаются в образ окружающего мира, меняются представления человека о нем, раскрываются механизмы восприятия, позволяющие интерпретировать его в качестве способа репрезентации человеком культурного опыта в пространстве образования. Вместе с тем сохраняется тенденция в изучении объектов восприятия принимать во внимание лишь механизмы восприятия отдельных метрических свойств, геометрических параметров и др. частных объектов, понимать уже воспринятое. Доминирование в психологии естественнонаучных методов вплоть до XX в. актуализирует обращение к философским работам, и в частности, трудам Гегеля.

В параграфе 3.2. «**Гегелевская концепция восприятия как ступени образовательного процесса**» прослеживается движение сознания от его самых элементарных форм, в которых человек пытается схватить истину до такой формы, которая

⁶⁶ Рябцева Н. К. Язык и естественный интеллект. М.: Academia, 2005.

адекватна самому предмету постижения. Гегель выделяет пять таких форм: непосредственное сознание (чувственная достоверность), восприятие, рассудок, самосознание, разум. Каждой из этих форм познавательной активности индивида соответствует и ее объект, самые общие характеристики той предметной области знания, которая дается познающему субъекту посредством данной формы.

Выделенные Гегелем формы познания, в которых предмет познания дается познающему субъекту, позволяют устанавливать основные вехи образовательного процесса, структурировать привлекаемый для изучения материал и устанавливать соответствие между изучаемым материалом и подготовленностью обучаемого.

Восприятие как способ воспроизводства предмета в сознании Гегель рассматривает вслед за чувственным сознанием. Чувственное сознание есть для Гегеля форма знания, которая фиксируется простым словом, указывающим на объект, на то, что объект есть.

Процесс образования предполагает переход от практического отношения к предмету, которое возможно на уровне чувственного сознания, к теоретическому отношению. Это теоретическое отношение конкретизируется на уровне воспринимающего сознания, которое во многом оказывается важнейшим этапом образовательного процесса.

Существенной характеристикой процесса восприятия, по Гегелю, является смена акцентов. Если чувственное сознание акцентирует внимание на единичном бытии вещи и для него значима именно эта индивидуальная вещь, то для восприятия вещь имеет значение со стороны ее общих характеристик. Согласно Гегелю, в принципе восприятия осуществлены два момента, выпадающие в явлении (т.е. в чувственной достоверности – Г.Х.). Процесс восприятия – это процесс описывания предмета, в котором обнаруживается два момента: единичность предмета и многообразие его свойств. Это многообразие свойств позволяет отделять один предмет от другого не только простым указыванием, жестом (к чему прибегает человек на этапе чувственной достоверности), но и всеобщим образом, безотносительно к тому, есть предмет сейчас перед человеком или его нет.

В восприятии для человека важен теперь не сам предмет в его непосредственном существовании, который может обеспечить удовлетворение чувственной потребности человека, но предмет усвоенный человеком человеческим способом, переведенный в сферу идеальности человека, преобразованный в ней, что позволяет человеку видеть в предмете не средство удовлетворения чувственной потребности, а самого себя, свое идеальное содержание. Восприятие, таким образом, с точки зрения Гегеля, играет важнейшую роль в становлении человека как собственно человеческого существа.

Сделан вывод о том, что восприятие – это ступень формирования человека и его образования, обеспечивающая утверждение подлинной природы человека, возможность его дальнейшего роста, познания самого себя как всеобщего существа, как

универсального человека, как личности, возвышающейся над своими случайными аффективными состояниями и преследующей социально значимые цели.

Опора на гегелевское понимание восприятия как формы познания позволила сделать вывод о том, что познание (образование) движется от простой фиксации предмета средствами познания (вербальное утверждение о наличии предмета) к его развернутому описанию, которое достигается в воспринимающем сознании. Это сознание фиксирует основное всеобщее свойство предмета и связывает его с многообразием его других свойств. Восприятие оказывается первым реальным погружением человека в мир знания и первым приобщением его к культуре, поэтому эффективность системы образования оказывается зависимой от того, как будет задействована и развита именно эта познавательная способность.

В параграфе 3.3. **«Феноменологическое исследование восприятия как способа репрезентации индивидом опыта культуры»** проведен сравнительный анализ понимания восприятия у Гегеля и Гуссерля, рассмотрены подходы к исследованию восприятия, предложенные М. Мерло-Понти, Н.О. Лосским, Г.Г. Шпетом, М.М. Бахтиным.

Если для Гегеля сознание – это движение к абсолюту, который есть чистое обладание самим собой во взаимодействии внутреннего и внешнего, материи и духа. Абсолютом сознание сразу не является, хотя и не отделено от него, ведь этот Абсолют и есть само сознание. Движение сознания не уводит его от него самого, по сути, является его реализацией. Для Гуссерля же первостепенным, неоспоримым фактом феноменологии считается отнесенность сознания к другому – интенция. В качестве начального исходного момента она обуславливает познание, становится условием его возможности, поскольку связана с восприятием. Для Гуссерля слова «восприятие», «обладание чем-то реальным из самого первоисточника путем созерцания предмета (первоисточника)», «замечать предмет» – сходные слова. Это синонимы. Направленность на предметность, обладающую ноэматическим (т.е. предметным) своеобразием, модифицируемыми свойствами, обуславливает интенциональное переживание. Благодаря интенциональному переживанию, обладающему ноэмой, сознание наполнено смыслами ведь смыслы есть связующее звено между ноэмой и предметом. То есть по сути Гуссерль выявил механизм, каким открывается для человека действительность, как ему дан мир. Для понимания особенностей репрезентации культуры индивидом в пространстве образования, для осмысления того, как оно конституируется, важна мысль Гуссерля о том, что пространство определяется (выявляется человеком) поэтапно: первоначально оно обусловлено уровнем индивидуального сознания, затем возможно вхождение в некоторую множественность общающихся индивидуальных сознаний. На intersubъективном уровне в пересечении потоков сознания происходит признание действительности вещей.

Учение Гуссерля способствовало обоснованию процесса восприятия в качестве способа репрезентации культуры. Интенция, определяющая восприятие, харак-

теризует начальный момент репрезентации опыта культуры индивидом. Рассмотрение в интенции отнесенности сознания к другому в качестве первостепенного акта позволило последователям Гуссерля расширить поле осмысления человеческого существования, обсуждать широкий круг экзистенциальных проблем, в том числе возможность для индивида с помощью восприятия расширить горизонты сознания.

Так, французский мыслитель Мерло-Понти, переосмыслив взгляды Декарта, Канта, Гуссерля⁶⁷, утверждал, что все, известное человеку о мире, пусть даже и через науку, он знает, исходя из собственного восприятия. Оно определяет конфигурации его жизненного опыта, с которым связано последующее формирование различных научных систем, их смыслы, направленность. Человек, Я есть абсолютный исток знания. Его существование, как в целом существование действительного мира, предшествует научным определениям. Фактичность человека и мира есть главное условие их понимания. Поэтому и следует признать восприятие в качестве основы действий человека⁶⁸.

Считая приоритетом смысловую связь сознания и мира, Мерло-Понти, иначе, чем Гуссерль, разъясняет интенцию, исходя из ее всеобщего значения: интенция представляет собой общий для всех алгоритм поведения в отношении других людей, природы. Интенцию французский мыслитель считал особым способом оформления мира⁶⁹. Основное возражение Мерло-Понти вызывает принятое у психологов объяснение человеческой субъективности в отрыве от мира культуры и выбор психологами-теоретиками мира объектов в качестве исходного с последующим преимущественно причинно-следственным объяснением всего в нем происходящего.

Концепция Мерло раскрывает еще одну грань восприятия, позволяющую считать его моментом проявления жизненной связи человека с миром, а не абсолютным априори, полагающим вещи. Французский мыслитель представил человека в различных ипостасях: как чувствующего, воспринимающего и как познающего. Чувственная жизнь воспринимающего субъекта, будучи его первичной связью с миром, является предпосылкой всех других его отношений. Специфика философского анализа восприятия, предпринятого Мерло в развитие идей Г. Марселя, подчеркивается его интерпретацией субъекта как обладающего собственным, феноменальным телом. Оно представляет собой способ обладания миром, экзистенциальную опору, характеризующую неразрывность связи человека с миром, условие возможности обретения человеком своего непосредственного окружения. С точки зрения Мерло, тело есть субъект восприятия: оно вплетено в ткань мира, является универсальной мерой всего, обладает способностью аккумулировать свой собственный опыт. В сочетании с первичным восприятием оно оформляет чувственный хаос, поддерживает целостность и гармонию мира. Части тела, как и мир в целом, наделяются значениями.

⁶⁷Вдовина И.С. М. Мерло-Понти: от первичного восприятия — к миру культуры // Мерло Понти Феноменология восприятия М., 1999. С. 582-595. С. 582.

⁶⁸ Там же.

⁶⁹ Мерло-Понти Феноменология восприятия М., 1999. С. 18.

Выявлен слой жизненного опыта, в котором вещи, люди, система «Я-Другой-вещи», собственно мир культуры представлены у своих истоков⁷⁰. Важная для понимания специфики взаимодействия человека с миром проблема выражения – перевода внутреннего во внешнее – рассматривается философом путем различения двух уровней отношений человека с миром: уровня безмолвной, т.е. природной, допредикативной символизации и уровня языкового общения.

Осмыслению восприятия как способа репрезентации индивидом опыта культуры способствовала теория непосредственного созерцания познающим субъектом реальности, независимой от субъекта, созданная Н.О. Лосским.

Философ допускает возможность непосредственного знания не только чувственного мира, но и рациональных форм, идеальных сущностей, сверхчувственных идей. Он относится к числу мыслителей, обогативших понятие интенции, связав его с интуицией и восприятием. Интенция, по Лосскому, – «имение в виду предмета субъектом» в подлиннике, а не как символа или некоторой конструкции, возможна как непосредственное *видение*. Последнее же и есть интуиция. Интенциональность, понимаемая мыслителем как направленность сознания, не связанная никакой причинной связью, предопределяет такие процессы, как внимание и действие одновременного сопоставления ряда предметов, их отождествление или различение, внимание и т.п. То есть, все процессы, входящие в состав восприятия, обусловлены интенциональностью.

Таким образом, Н.О. Лосский обогатил понятие интенции, связав его с интуицией и восприятием. Определив интенцию как непосредственное «имение в виду предмета субъектом» в подлиннике, подчеркнул возможность выходить в восприятии в реальный мир, а не в мир символов и умозрительных конструкций. Интенциональный акт обуславливает восприятие и его состав, в который включаются такие акты, как внимание, сопоставление-охватывание одновременно совокупности объектов. Данная особенность интенционального акта делает его подобным сознательным действиям – сравнению, связанному с различением, отождествлением, другими актами. Специфику интенциональных актов Н.О. Лосский видит в направленности сознания на нечто, не стоящей с этим нечто в причинной связи. Чувственное восприятие, несмотря на участие в его возникновении раздражений органов чувств, наличие в нем внутрителесных ощущений субъекта, есть преимущественно духовный акт, умственное созерцание хотя бы и чувственных качеств. Интуиции, которая была бы только чувственной, совсем не бывает.

Сделан вывод о том, что учения Гуссерля, Мерло-Понти, Н.О. Лосского расширяют круг аргументов, позволяющих трактовать восприятие как способ репрезентации человеком опыта культуры.

В параграфе 3.4. **«Смысловое содержание восприятия: понимание, усмотрение, уразумение, вера в процессе познания»** восприятие рассмотрено в рамках

⁷⁰ Мерло-Понти Феноменология восприятия. М., 1999. С. 90.

концепций Г.Г. Шпета и М.М. Бахтина, позволивших интерпретировать восприятие как условие возможности прояснения глубинных слоев бытия.

Исходя из того, что человек (Я) не противопоставлен культуре, а находится внутри нее, Шпет интерпретирует переход от знака к смыслу не как умозаключение, а как непосредственный акт усмотрения смысла. Проводником здесь служит слово, восприятие которого способствует вхождению в знание, приобщению к дологическим, допонятийным, – в целом дорефлексивным формам и компонентам сознания, последующее их выявление, экспликацию, интерпретацию. Восприятие у Шпета – процесс, без которого невозможно исследование форм общения, где предполагается понимание, как бы проникновение в сознание Другого. Восприятие – условие возможности перевода впечатлений внешнего мира в достояние личностного опыта.

Смысловое содержание восприятия у М.М. Бахтина определяется его пониманием уникальности Я как эмоционально-волевой, осуществляющей поступок целостности, занимающего единственное и непроницаемое для другого место. И все вокруг человека расположено неповторимым образом. Интерпретация человека как Единственности берет начало в европейской традиции, начиная с Н. Кузанского. Каждый может иметь свое собственное место, стать центром сферы, микрокосмом. Условием же такого события должно стать принятие мира (сферы) в себя, что возможно и происходит уже в процессе восприятия.

Понимание человека как Единственного, уникального сопряжено с разъяснением специфики его взаимодействия с объективно существующим миром. Независимость существования мира относительна. Как только человек начинает в нем действовать, мир становится достоянием сознания. Этот процесс становления мира как человеческого сопровождается присвоением объектам имен, названий, характеризуется как вочеловечивание, очеловечивание, интериоризация объектов мира в континуум бытия-сознания, в мир человеческой деятельности⁷¹.

Благодаря восприятию происходит единение сознаний, соучастность, сопричастность, определяющие вовлечение всех возможностей человека, характеризующих процесс познания как пространство совместной деятельности, где возникает особое общение, способствующее образованию человека как целостного существа⁷².

Восприятие как живая связь целостного человека с миром предполагает и такой ее аспект, как вера. В параграфе раскрыты интерпретации веры в западноевропейской философии (Кант, Гегель, Ясперс), показана специфика осмысления веры в русской религиозной философии как условия возможности просвещения человека, развития цельности его духа (И.В. Киреевский, А.С. Хомяков, И.А. Ильин, В.И. Несмелов). В качестве онтологической предпосылки веры исследовано доверие. Доверие является базовым элементом в культурогенезе. Условием выживания первобытных сообществ

⁷¹ Зинченко В.П. Г.Г. Шпет и М.М. Бахтин (оппоненты или единомышленники) [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://hr-portal.ru/article/gg-shpet-i-mm-bahtin> (дата обращения: 07.02.2016).

⁷² Кузнецов В.Г. Шпет Г.Г. // Философы России XIX-XX столетий. М.: Книга и бизнес, 1995. С. 671].

становилось их совместное существование на основе доверия. Доверие служило критерием отождествления или различения с другими (Б.Ф. Поршнев).

Базовая жизненная, экзистенциальная потребность индивида в безопасности трансформируется в доверие как ценностно-нравственный принцип, позволяющий регулировать совместную деятельность людей. Формирование доверия связано с бессознательным, дорациональным уровнем сознания, обуславливающим также возникновение недоверия и веры.

Освоение норм доверия/недоверия на первых этапах инкультурации и социализации индивида оказывается важнейшим дорефлективным способом репрезентации человеком ценностей культуры. Этот социопсихологический и социокультурный механизм коррелирует действия каждого индивида и является фактором возникновения веры.

Основным выводом третьей главы можно считать рассмотрение такой познавательной способности, как восприятие, благодаря которой познаваемый предмет воспроизводится со стороны его всеобщих характеристик, в его целостности, универсальности. В восприятии осуществляются два момента, отсутствующие в паттерне чувственного единичного предмета: воспроизводятся многообразие свойств предмета и его существенное, всеобщее, универсальное качество. С помощью восприятия человек постигает предмет в его универсальной, идеальной стороне и получает представление об идеале как таковом, являющемся «точкой сборки» всех базовых паттернов культуры и создающем пространственные схемы их расположения. Данная особенность восприятия позволяет определить его как такой способ связывания человека с миром, который содержит в свернутом виде все последующие способы взаимодействия человека и реальности, конституирует пространство образования.

Пространственные схемы базовых паттернов культуры, на которые ориентируется человек в познавательном процессе, актуализируют такое качество восприятия как его интенциональность. Характеризующая восприятие интенциональность предполагает направленность сознания на схватывание формы предмета, его гештальта, целостности и позволяет выявить также такие аспекты восприятия, как интуиция, понимание, уразумение, усмотрение, вера. В русской философской идеалистической традиции последние осмыслены в качестве способов, обуславливающих целостное вхождение человека в культуру. В частности, допускается возможность интенции как интуиции (непосредственного знания предмета). Усмотрение и умозрение интерпретируются как осмысливающее переживание, сочувствие, сомыслие. Вводится понятие верующего мышления, характеризующее целостность духа. Оно понимается как состояние мыслящего духа, обуславливающее достижение истины не столько с помощью внешней связи понятий, сколько внутренней цельностью разума, единением умственных сил, при котором нет разделения на отдельные изолированные виды деятельности духа. Рассмотрение восприятия в качестве способа репрезентации индивидом опыта культуры обуславливает переход к анализу восприятия как условия возможности наследования.

В главе 4. «Наследование как способ конституирования пространства образования» в параграфе 4.1. **«От репрезентации индивидом опыта культуры к его наследованию»** уточняется понимание репрезентации как представленности культуры в индивидуальном сознании в форме знаний, как видение индивидом мира, закрепляемое в существующих мнениях, верованиях, концептуальных системах⁷³. Репрезентация, характеризуя ментальную сферу, процедуры мышления, констатируя пред-существование концептуальных систем, дознаковых структур, обуславливает необходимость изучения процессов наследования, связывающих поколения людей, существенным образом влияющих на образованность человека. Этот вопрос был раскрыт в трудах отечественных мыслителей-диалектиков в связи с осмыслением ими образования человека, возможностей его целостного развития. Исходным пунктом рассуждений отечественных философов является индивид с присущей ему потребностью в других людях, в общении с ними. Общение предполагает установление индивидуальных связей, они определяют рождение новых потребностей, нахождение способов их удовлетворения, а потому общение становится сущностной характеристикой связи, как индивидов, так и поколения людей. Общение поколений, установление между ними связи происходит в форме наследования.

Рассмотрение наследования как постоянно действующего способа воспроизведения в новых поколениях человеческого образа (или вида) жизнедеятельности⁷⁴, базируется на выводах эволюционной эпистемологии о неразрывной связи человека с низшими животными, о существовании глубинных процессов, влияющих на формирование фундамента понятийного мышления человека⁷⁵. Другими словами, структуры познания человека соответствуют реальности, поскольку вырабатывались в ходе эволюционного приспособления к миру, и именно только такое согласование обеспечивало возможность выживания⁷⁶. Необходимыми условиями процесса приспособления каждого живого организма были в первую очередь восприятие и действие. Освоение определенного фрагмента реального мира создавало «когнитивную нишу» человека – аспект реальности, которым он овладел еще до того, как использованы искусственно созданные вспомогательные средства⁷⁷. Поэтому восприятие в концепциях эволюционной эпистемологии рассматривается как один из трех видов познания, предшествующий донаучному и научному познанию. Благодаря восприятию происходит активная обработка и синтез воспринятого содержания, именно на уровне восприятия происходит познавательный процесс, хотя он не всегда осознается человеком. Отмеченные три вида познания связаны с кодированием и декодирова-

⁷³ Рябцева Н. К. Язык и естественный интеллект. М.: Academia, 2005. 639 с.

⁷⁴ Арсеньев А.С. Философско-психологические проблемы развития образования / А.С. Арсеньев, Э.В. Безчеревных, В.В. Давыдов и др.; под ред. В.В. Давыдова; Российская Академия образования. М.: ИНТОР, 1994. 128 с. С. 22- 35.

⁷⁵ Рассел Б. Человеческое познание: его сфера и границы, М.: Издательство иностранной литературы, 1957 с. 450

⁷⁶ Фоллмер Г. Эволюционная теория познания. Пер. с нем. и общая редакция: проф. А.В. Кезин. М., 1998.

⁷⁷ Фоллмер Г. По разные стороны мезокосма. Пер. Е.Н. Князевой. // Эволюционная эпистемология. Антология. Науч. ред. Е.Н. Князева. М: Центр гуманитарных инициатив, 2012 - с.225-237.

нием (присвоением) информации, получаемой из внешнего мира, способствуют формированию человеком картины реального мира, наследованию опыта культуры.

Сделан вывод о том, что исследование процессов формирования в ходе эволюции познавательного аппарата человека, позволяет выявить истоки процессов наследования, а также основания, обуславливающие возможность полноценного осуществления преемственности. По своим морфологическим особенностям человек предрасположен к наследованию, однако, чтобы оно стало подлинно социальным, должны включиться и объективные условия, способствующие его деятельности наследования как деятельности общения. Человек, обладая мозгом, способен овладеть логикой, но для этого логика должна существовать как продукт общественного труда.

В параграфе 4.2. **«Восприятие в контексте деятельностного и структурного подходов»** восприятие рассматривается как вид деятельности, конституирующий пространство образования. Последнее может интерпретироваться также и как условие возможности присвоения индивидом исторически сложившихся форм культуры⁷⁸. Восприятие в рамках деятельностного подхода представляет собой распрямление, то есть акт перевода свойств, сущности, логики предмета в достояние внутреннего мира человека, позволяющее сложиться основам для развития способностей, наполнения их содержанием.

Опредмечивание и распрямление – соотносительные категории – раскрывают динамику культуры. Понимаемая как живое целое, культура существует благодаря непрерывному воспроизведению и созиданию в деятельности человека.

Восприятие как деятельность приводит к изменению самого человека, поскольку воспринимается-распрямляется результат вместе с логикой его создания. Подчеркивается, что наследование социокультурного опыта, будучи процессом его присвоения, удовлетворяет главную потребность человека, составляет условие его онтогенетического развития – воспроизведение в свойствах и способностях индивида исторически сложившихся свойств и способностей человеческого вида.

Будучи распрямлением, восприятие сопровождает наследование человеком неявного знания. Неявное знание, или, согласно Полани, личностное знание, т.е. имплицитное, неартикулированное в языке знание, воплощенное в телесных навыках, схемах восприятия, приобретается и осваивается в непосредственном общении⁷⁹. Неявное знание возникает в процессе восприятия и усвоения схем действий человека с предметами, осуществляемых по логике этих предметов. Они запечатлевают особенности глубинных ментальных явлений. У. Найссер называет схемой компонент полного перцептивного цикла. Схема принадлежит внутреннему миру воспринимающего, обусловлена его опытом и под влиянием же опыта способна изменяться⁸⁰. Наследование-воспроизведение опыта культуры может осуществляться в процессе

⁷⁸ Ильенков Э.В. Гегель и проблема способностей // Ильенков Э.В. Философия и культура. М.: Изд-во политической литературы, 1991. С. 378.

⁷⁹ Полани Личностное знание. М., 1985.

⁸⁰ Найссер У. Познание и реальность. М., 1981. С. 73.

восприятия высказываний – речевых актов. Эта деятельность обусловлена наличием определенных единиц знания – фреймов (frame – рамка, понятие, введенное М. Минским). Фрейм означает способ организации знания вокруг какого-либо понятия. В свою очередь, понятие означает, что данные восприятия интерпретируются разумом в терминах ранее приобретенных.

Сделан вывод о том, что наследование индивидом опыта культуры обусловлено наличием в его сознании схем, фреймов, карт, характеризующих опыт индивида, направляющих перцептивный акт. Расширяющееся пространство образования индивида, обуславливает полноту включения (вхождения) человека в пространство культуры.

В параграфе 4.3. **«Опыт восприятия как условие возможности осуществления индивидом наследования»** отмечается, что современной практике образования нередко возникают ситуации, когда на индивидуальном уровне присвоение знаний познающим индивидом не происходит, либо это присвоение не отличается полнотой. Возникает проблема, не решаемая путем привлечения все большего количества разнообразных педагогических технологий. Не принимается во внимание тот факт, что вне его целенаправленной деятельности во внутреннем мире учащегося могут возникать смыслы, обусловленные его личностными особенностями, жизненным опытом, включающим опыт восприятия. Происходящее в этой связи блокирование процесса наследования знаний обуславливает обращение к исследованию культурно-исторического генезиса понятия опыта восприятия.

Научное рассмотрение опыта восприятия предпринято философами Нового времени. Так, Г. Лейбниц одним из первых вводит в тезаурус науки понятие апперцепции (от лат. ad – к и perceptio – восприятие), во-первых, для того, чтобы разделить процесс восприятия на восприятие вообще (perception) и осознанное восприятие, отчетливое восприятие умом (апперцепция). Лейбниц, по утверждению исследователей, создает предпосылки для фундаментального положения трансцендентального идеализма о единстве сознания. Оно сформулировано Кантом, систематически раскрывшим термин «апперцепция» и доказавшим, что соединение многообразия, воспринятого чувствами, есть акт рассудка. Следовательно, опыт восприятия возможен благодаря этим видам активности сознания.

Основная линия концепции трансцендентального идеализма Канта была развита в трудах Гегеля, став предпосылкой новой концепции философии – концепции конститутивной субъективности. Философ рассматривал восприятие как сферу, где складывается опыт путем приведения чувственного материала к связности, присущей данному материалу. А присущие опыту элементы – многообразный, разрозненный материалы и «определения всеобщности и необходимости» – находятся в

диалектическом единстве⁸¹. Опыт же есть то, «что во всех этих восприятиях остается неизменным»⁸².

Согласно рассмотренной выше гносеологической установке сознания (Лейбниц, Кант, Гегель) из содержания опыта восприятия исключались более глубокие онтологические обстоятельства, реальные детерминанты содержания сознания, в целом, и опыта восприятия, в частности. Необходимость установления онтологических оснований, формирующих условия возможности опыта восприятия, была подчеркнута Гуссерлем, критически относившимся к господствовавшему естественнонаучному способу познания мира, ориентирующему на рассмотрение отдельных предметов и вещей. Методологическим принципом, согласно феноменологии Гуссерля, выступает принцип очевидности. Очевидно же то, что дано непосредственно. Нечто, данное сознанию непосредственно, и есть опыт сознания. Первоначальной же его формой, лежащей в основе всех других, является восприятие⁸³. Предваряет восприятие интенция. Идея Гуссерля предполагает рассмотрение интенции в качестве условия возможности формирования схем поведения человека, эмоционального и когнитивного отношения к миру, начиная с младенческого возраста⁸⁴. По отношению к данному слою сознания можно говорить об интенциональном отражении, характеризуя такой уровень взаимодействия человека с миром, когда при наличии объекта и направленности на него отсутствует знание о самосознающем себя Я, о самой направленности, об объекте, о процессе отражения⁸⁵.

Исследование онтологических оснований, формирующих условия возможности опыта восприятия, получило новое освещение благодаря методу объективно-материалистического анализа сознания. Были выявлены онтологически укорененные образования, еще не предъявленные сознанию, но воздействующие на его содержание, например, телесность человека, инстинкты, архетипы, власть, господство. Опыт восприятия, по сути, складывается уже на уровне «континуального нерелексивного слоя сознания, где отсутствует субъект-объектное противопоставление»⁸⁶. Специфика отражения, соответствующая этому слою, состоит в том, что взаимодействие вещей и его результаты запечатлеваются уже на уровне телесности каждой из взаимодействующих вещей, формируются в актах предметных действий, структура которых определяется когнитивным и эмоциональным содержанием. Иначе говоря, условием возможности когнитивного и чувственного содержания опыта восприятия является один и тот же целостный акт отражения процесса взаимодействия человека с миром. Благодаря такому генетически первичному отражению, складывается опыт восприятия, условия возможности познавательного процесса как такового, определяющие процессы связанного с ним наследования.

⁸¹ Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук. В 3-х т. М., 1974-1977. Т.1. С.152.

⁸² Гегель Г.В.Ф. Работы разных лет. В 2-х т. М., 1970-1971. Т. 2. С. 12.

⁸³ Цит. по: Bränd G. Welt, Ich und Zeit. Haag, 1955. С. 14.

⁸⁴ Матяш Т. П. Сознание как целостность и рефлексия. Изд-во Ростовского университета, 1988. 184 с

⁸⁵ Там же.

⁸⁶ Матяш Т. П. Сознание как целостность и рефлексия. Изд-во Ростовского университета, 1988. 184 с. Глава 7.

Понятие «опыт восприятия» позволяет детально исследовать процессы наследования знания, ставить вопрос о значимости для этих процессов экзистенциального опыта.

Будучи структурным компонентом опыта восприятия, экзистенциальный опыт характеризует его содержательный его аспект. Он включает индивидуально-личный опыт, являющийся истоком образованности человека, началом его преобразования. Рассмотрение экзистенциального опыта связано с определением экзистенции. В данном исследовании экзистенция – это бытийная основа человека, характеристика его существования в неповторимо индивидуальной, уникальной форме.

Сделан вывод о том, что опыт восприятия, включающий экзистенциальный опыт, актуализирует способность и готовность человека предпринимать усилия действовать, совершать поступок, мыслить в конкретной ситуации, сообразно тому, что случилось здесь и сейчас, присваивать знания с должной полнотой.

В параграфе 4.4. «Роль значимого Другого в наследовании опыта культуры» отмечается, что конституирование пространства образования, обусловленное активностью индивида, его устремленностью преодолеть инертность своего природного бытия, предполагает наследование опыта культуры, понимаемое как общение с другими людьми – современниками и предшественниками.

О значимости Другого для образования человека, необходимости учителя, наставника в жизни человека говорил еще Платон, связав его миссию с осуществлением принципа заботы о себе.

Конституирование средневекового пространства образования (лат. *constituere* – устанавливать, формировать) предполагало ответственную деятельность отцов церкви, проповедников, родителей по формированию структур смысла, соответствующих теоцентризму, направленных на преобразование человека.

Руссо – один из авторов классической модели образования, получившей развитие у Канта, философов эпохи романтизма, предложил систему воспитания, согласно которой все образование обусловлено доминирующей ролью учителя, его деятельностью трансляции знания. Учителю необходимо лишь создать иллюзию свободы воспитанника: последний не должен осознавать давления или любого влияния со стороны воспитателя.

Фуко, высказывая ряд существенных идей, значимых для понимания герменевтической природы образования в целом, подчеркивал, что оно обусловлено заботой индивида о себе. Она должна сопровождать человека в течение всей его жизни, во всех деталях и мелочах его деятельности. Но в этом процессе необходим Другой как посредник, наставник-исполнитель преобразования индивида, его формирования как субъекта. Другой сопровождает индивида в преодолении им невежества, некритического восприятия представлений, неорганизованности, неконтролируемости жизни⁸⁷. Роль в воспитании значимого Другого изучена И.А. Ильиным. Человек обладает ду-

⁸⁷ Фуко М. Герменевтика субъекта // Социо-логос. Вып. 1. М., 1991. С. 284-285; 289-290.. С. 286, 292-296, 311.

ховным инстинктом, без которого невозможно движение воспитателя и ученика навстречу друг другу. Процесс пробуждения духовности инстинкта и последующее его укрепление начинается в детстве, составляет ответственный момент воспитания, во многом зависит от действий воспитателя, формирующего все то, что превращается для человека в предпосылки преодоления всех, возможных в жизни, затруднений и соблазнов⁸⁸. На уровне духовного инстинкта действует природная склонность человека к принятию духа – его восприятие. Благодаря восприятию возможно включение духа в жизнь человека. На уровне духовного инстинкта восприятие связывает родителей с ребенком, учителя с учеником, благодаря чему транслируется духовное, устанавливается единение с Божественным, зарождается вера. Вера же способна целостно аккумулировать жизненный опыт, быть мировоззрением, определять систему действий⁸⁹.

Для Мерло-Понти собственно человеческий (культурный) мир возникает в тот момент, когда складывается система я-другой, появляется отношение к другому не как фрагменту мира, а как первичному культурному объекту, носителю поведения.

В современных исследованиях наметилось направление, позволяющее оценивать отношения учитель-ученик как конституирующие пространство образования в процессе не только трансляции, но и наследования опыта культуры, без которого полноценное осуществление преемственности проблематично⁹⁰. Учитель-ученик – отношения, конкретизирующие тему Другого, широко представленную в философских трудах XX в. Другой (учитель) интерпретируется как условие возможности самоидентификации человека (ученика), поскольку (в идеале) аккумулирует многовековые представления о способах открытия людям смысла жизни, духовных ориентиров, на личностном уровне представляет образ жизни, которому стремятся подражать. Учитель предстает в индивидуальном мире как значимый другой, в социальной реальности – как обобщенный другой, в культуре – как ценностный или великий другой.

Фундаментальное значение для понимания процессов конституирования пространства образования, роли Другого в них, с нашей точки зрения, имеют труды Хайдеггера.

Хайдеггер же поставил на первое место в своей онтологии не бытие как таковое, а *Dasein*, истолкованное как человеческое бытие, изначально наделенное сознанием. Субъекта не бывает без мира, также как Я без других, без присутствия. На основе совместного бытия в мире мир есть тот, который человек делит с другими⁹¹.

⁸⁸ Ильин И. А. Путь к очевидности // Ильин И.А. Собр. соч.: В 10 т. М.: Русская книга, 1994. Т. 3. СС. 381-560. С. 400.

⁸⁹ Финько М.В. Религиозно-философская концепция русской культуры: На материале работ И. А. Ильина: Дис. ... д-ра филос. наук: 09.00.13 : Б. м., 2004 303 с. РГБ ОД, 71:05-9/70.

⁹⁰ Рябова Л.В. Феномен учителя жизни: (Философско-культурологич. анализ). - Ростов н/Д: Изд-во ДГТУ, 1995. - 163 с. Бросс Ж. Духовные учителя. СПб.: «Академический проект», 1998; Кучмаева И.К Феномен духовного учительства в России // Россия и славянство. - № 1. - М.: ГАСК, 1998. - С. 40-47; Сафронов И. П. Учитель как феномен культуры и социальной реальности: Дис. ... д-ра социол. наук. М., 2002. 315 с.

⁹¹ Там же. С. 118, 119.

Основной вывод четвертой главы состоит в том, что фактором, сущностно определяющим образование человека, являются процессы социокультурного наследования, сопровождаемые восприятием. Восприятие, переводя чувственный предмет в сферу идеального, приобретает значение способа репрезентации человеком опыта культуры, воспроизведения его в индивидуальном сознании в формах знаний, верований, концептуальных систем универсального характера. Как способ репрезентации опыта культуры восприятие обуславливает процессы наследования человеком опыта культуры, в том числе, неартикулируемых знаний-навыков, не транслируемых техническими средствами обучения, обуславливающие сохранение культурной идентичности человека, создание предпосылок его совершенствования.

Разработанная нами концепция понятия «опыт восприятия» основана на идее онтологической укорененности человека, указывающей на обусловленность содержания опыта восприятия результатами всех уровней взаимодействия человека с миром, включая ощущение и мышление, его аккумуляцию в рефлексивных и нерефлексивных слоях сознания. Опыт восприятия складывается не только вследствие сознательной деятельности человека, но и благодаря усвоению им неартикулируемых знаний-навыков. Выявленные особенности экзистенциального опыта проинтерпретированы как содержательный, индивидуально-личный компонент опыта восприятия, связанный с непосредственным переживанием человеком себя, своего существования в неповторимо индивидуальной, уникальной форме.

Формируясь благодаря «работе» воспринимающей способности сознания, опыт восприятия обуславливает уровень образованности человека, характеризует открытость человека к изменениям, его движение навстречу многообразию культурных форм, открывает человеку понимание его свободы, поскольку выводит человека из ограниченного пространства собственного индивидуального культурного бытия и ориентирует на постижение предмета высокой степени позитивной общности.

Нами обосновано, что эффективность действий Учителя связана с признанием и самостоятельным выбором его в качестве значимого Другого теми, кто стремится реализовать собственный потенциал, следовать своему сущностному предназначению сохранять духовную целостность. Успешность наследования социокультурного опыта, его присвоение, обуславливающее образование человека, напрямую связано с активной ролью человека, его самостоятельностью при выборе значимых для него людей как идеальных типов, тех, кто пользуется авторитетом, почитается как духовно-нравственный наставник человечества, кто способен пробудить стремление к знанию и кто заслуживает подражания. Условием возможности подражания, характеризующего один из способов наследования, является восприятие базового паттерна культуры как нашего адекватное выражение в реальной исторической личности Учителя.

В **Заключении** подводятся итоги проведенного исследования, излагаются полученные базовые выводы, отмечается теоретическая и практическая значимость работы, определяются перспективы последующей разработки проблемы, связанные с

разработкой концепции сохранения целостности человека в пространстве образования.

Основное содержание диссертации отражено в следующих публикациях:

Монографии

Харламова, Г.С. Пространство образования: культурологический анализ: монография. – Ростов н/Д.: Рост. гос. строит. ун-т, 2013. 145 с. 6 п.л.

Харламова, Г.С. Человек в пространстве образования. – Ростов н/Д: СКНЦ ВШ ЮФУ АПСН, 2016. 274 с. 14 п.л.

Публикации в изданиях Перечня ВАК Минобрнауки РФ

1. Харламова, Г.С. Восприятие и настроение [Электронный ресурс] // Наукоеведение, 2012. № 4. URL: <http://publ.naukovedenie.ru> (дата обращения 12.06.2013). 0,09375 МБ.

2. Харламова, Г.С. К вопросу о сущности восприятия [Электронный ресурс] // Наукоеведение, 2012. № 4. URL: <http://publ.naukovedenie.ru> (дата обращения 10.08.2013). 0,11328 МБ.

3. Харламова, Г.С. Управление качеством образования [Электронный ресурс] // Наукоеведение, 2012. № 4. URL: <http://publ.naukovedenie.ru> (дата обращения 01.10.2013). 0,11426 МБ.

4. Харламова, Г.С. Формирование умения работать в коллективе как педагогический проект [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования, 2012. URL: <http://www.science-education.ru/rules> (дата обращения 15.11.2013). 0,09961 МБ.

5. Харламова, Г.С. Герменевтическая рефлексия образования // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2013. Вып. 6. С.26-27. 0,1 п.л.

6. Харламова, Г.С. Пространство образования как система условий возможности духовного саморазвития человека // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2013. Вып. 5. С.34-35. 0,1 п.л.

7. Харламова, Г.С. Учитель в пространстве образования начала XXI в. (препятствует ли образовательный стандарт педагогическому творчеству?) // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2013. Вып 7. Часть 1. С.201-202. 0,1 п.л.

8. Харламова, Г.С. Пространство образования как условие возможности наследования-трансляции культуры // Вестник МГУКИ. 2014. № 4. С. 124-127. 0,2 п.л.

9. Харламова, Г.С. От пространства культуры к пространству образования: о методологии рассмотрения // International Conference on European Science and Technology April 23th-24th, Vol. II. Munich, Germany, 2014. S. 270-274. 0,2 п.л.

10. Харламова, Г.С. Пространство образования: проблема определения границ [Электронный ресурс] // Фундаментальные исследования. 2014. № 6. Часть 6. С. 1328-1332. URL: www.rae.ru/fs/?section=content&op=show_article&article_id=10003608 (дата обращения: 14.02.2015). 0,2 п.л.

11. Харламова, Г.С. Восприятие как условие возможности просвещения (реконструкция взглядов И.А. Ильина) [Электронный ресурс] // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2014. № 8. Часть 2. С. 132-136. URL:

- www.rae.ru/upfs/?section=content&op=show_article&article_id=5598 (дата обращения: 14.02.2015). 0,2 п.л.
12. Харламова, Г.С. Концепция образовательного пространства в системе взглядов Ж.Ж. Руссо в соавт. // Социально-гуманитарные знания. 2014. № 7. С. 147-153. 0,3/0,15 п.л.
13. Харламова, Г.С. Преемственность как проблема современной культуры (интериоризация-экстериоризация в процессах наследования-трансляции социокультурного опыта) в соавт. [Электронный ресурс] // Фундаментальные исследования. 2014. № 11, часть 3. с. 695-699. URL: www.rae.ru/fs/?section=content&op=show_article&article_id=10004855 (дата обращения: 26.06.2015). 0,2/0,1 п.л.
14. Харламова, Г.С. Пространство культуры: генезис контента в соавт. [Электронный ресурс] // Фундаментальные исследования. 2015. № 2–8. С. 1806-1810. URL: www.rae.ru/fs/?section=content&op=show_article&article_id=10006584 (дата обращения: 26.06.2015). 0,2/0,1 п.л.
15. Преемственность: к вопросу о методологии исследования в соавт. [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1.; URL: <http://www.science-education.ru/121-19193> (дата обращения: 20.05.2015). 0,12988/0,06445 МБ
16. Харламова, Г.С. Опыт восприятия: проблема определения понятия в соавт. [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1. URL: <http://www.science-education.ru/125-20039> (дата обращения: 26.06.2015). 0,13672/0,06836 МБ;
17. Харламова, Г.С. Теория действия как парадигма осмысления целостности человека в соавт. [Электронный ресурс] // Фундаментальные исследования. 2015. № 2 (часть 27), стр.6139-6142. URL: <http://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=38635> (дата обращения: 16.05.2016). 0,2/0,1 п.л.