



УДК 37.022

## Творческая личность в антропологическом и художественно-эстетическом дискурсах



**Дмитриев Станислав Владимирович,**

*доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина», г. Нижний Новгород*

**Ключевые слова:** образовательное обучение, онтодидактика, интерактивная обучающая среда, художественно-эстетическая саморегуляция, телесность, интегральная индивидуальность, созидание.

**Аннотация:** Социальные, технологические и культурные вызовы XXI века, напрямую обращенные к «философии образования», состоят в том, чтобы пробудить естественные функции образования как важнейшей сферы познания, формирования, профессионального обучения, а в необходимых случаях и преобразования менталитета и личности, и социума в целом. Суть другой важнейшей составляющей вызова XXI века состоит в необходимости осознания глубинных оснований и движущих сил развития цивилизации и в активном воздействии на эти основания в направлении увеличения духовного потенциала, профессионально-творческого менталитета современного общества и прогресса человечества. При всей значимости проблем философии образования, не до конца решенными являются вопросы ее научного статуса, задач, методологической и дидактической основ, становления как особой предметной области, и, применительно к отечественным реалиям, вопросы периодизации развития философии образования и содержательного наполнения этапов ее становления.

---

**Keywords:** educational training, ontodidactic, interactive educational environment, artistic and aesthetic self-regulation, corporality, integrated individuality, creation.

**Annotation:** Social, technological and cultural challenges of the XXI century, is directly addressed to the «philosophy of education», composed to awaken the natural function of education as the most important sphere of knowledge, formation, professional training, and, where it is necessary, and the conversion of mentality and personality, and society as a whole. The essence of the other major component of the challenge of the XXI century are the need for awareness of the underlying reasons and driving forces of evolution of civilization and active action on these grounds in the direction of increasing spiritual potential, professional and creative mentality of modern society and human progress. For all the importance of problems of philosophy of education, the questions of its scientific status, problems, methodological and didactic basics, of formation as a particular subject area, and, in relation to native realities,



issues of periodization of the development of philosophy of education and content-filling stages of its formation are not fully resolved.

**Введение в проблему.** Переход к неклассическим и постнеклассическим формам научности в системе современного образования (В.С. Степин) связан с этапом своеобразного антропно-философского экуменизма – пересмотром своих исходных постулатов, переплетением и диалогом различных школ и направлений (отражающих многомерность и поливалентность научного и дидактического знания). В методологии образования можно выделить три феномена, «образующих человека» и определяющих антропоконструкты его профессионального совершенствования сознания и мышления: «логос человека» (антропология – постижение социокультурной и духовной его природы и предназначения); «номос человека» (план-проект антропономики – становление личностного, аксиологического понимания проблемы); «технэ человека» (план-программа построения архитектоники творческой личности и индивидуальности). Данные термины вошли в так называемую онтодидактику образования, разрабатываемую нами в данной статье.

Таким образом, если классическая наука и ее дидактология (которые разрабатывались еще Аристотелем) абстрагируются от ценностно-смысловой природы субъекта деятельности, то в неклассических исследованиях эта природа уже выступает в явном виде – в интеграции, иерархизации и структурном усложнении сознания, личности и деятельности исследователя, технолога и дидакта. В данной статье наука и образовательная дидактика дополняются идеями социокультурной (надындивидуальной) обусловленности науки и индивидуальной психосемантики («матрица» смыслов, ценностей, «сетового сознания» субъекта научной и образовательной деятельности). Осуществляются включение человека в исследовательские схемы и реализация в них его потенциальных возможностей. В контексте статьи важно отметить, что постнеклассическая методология науки и онтодидактических технологий в практике профессионального их моделирования (на основе бинарности – материальности и нематериальности мироустройства), в междисциплинарных «образовательных эстафетах» (материализующих мысли и мышление исследователя/ технолога/ искусствоведа /педагога в их конкретных действиях, в деятельности) создает новые возможности познания и преобразования действительности. Студент не поглощает даваемые преподавателем стандарты образования, а оперирует с



информацией – он сам находит информацию для сравнения в других источниках, в собственном образовании и личной ментальности.

Автор выражает надежду, что проведение понятийного тезауруса онтодидактики сквозь научные сферы и сопрягающиеся феномены культуры и системы образования (не получившие окончательной когнитивной структуры) создают возможности для свободной комбинации смыслов профессионального обучения и получения неожиданных выводов для научных исследователей и технологов образования.

**Проектная дидактология и антропные образовательные технологии в сфере развития «конструктивно-двигательной педагогики».** В данной статье мы модернизируем основные положения классической науки, обсуждаем новое понимание природы научного знания, связанное с отказом от идеала абсолютной объективности, утверждением различных типов рациональности и признании множественности истин. Основное отличие от классической научной парадигмы – это вхождение в научное знание в качестве неотъемлемого компонента суверенного субъекта познания, оценки и преобразования социокультурного мира. Происходит окончательное преодоление субъектно-объектной дихотомии, научное познание рассматривается сегодня в контексте его социального бытия как детерминированное культурой, ценностными ориентациями и мировоззренческими установками определенной исторической эпохи. В науке и дидактике на первый план выдвигаются междисциплинарные формы исследовательской деятельности, происходит постепенный синтез гуманитарных и естественных наук. Исследования, в которых указанные дискурсы испытывают подобные изменения, становятся не просто междисциплинарными, но и трансдисциплинарными – ориентированными на открытие и изучение универсальных закономерностей и свойств реальности. Философской основой строгого детерминизма было фундаментальное разграничение между миром и человеком, введенное ещё Аристотелем и его последователями в средние века. Как следствие этого разграничения, возникла уверенность в возможности объективного описания мира, лишённого упоминаний о личности наблюдателя, и наука видела в таком объективном описании мира свой идеал.

Так, американский физик австрийского происхождения Ф.Капра в работе «Дао физики» (1994) пишет о том, что современная наука преодолевает ограниченности картезианского принципа и возвращается к идее единства и взаимосвязи всех явлений. Т.Кун, К.Поппер, И.Лакатос, С.Д.Неверкович, В.И.Столяров, А.В.Хуторской, отмечают, что фундаментальные идеи научных теорий не являются простым обобщением эмпирического материала, а содержат в себе априорный компонент, зависящий от



социокультурного контекста и индивидуальной позиции ученого в сфере науки и технолога-дидакта в сфере образования. М.Полани указывает на конструктивную роль субъекта в процессе познания и разрабатывает концепцию личностного знания. Познающий субъект понимается в качестве изначально включенного в реальный мир и систему отношений с другими субъектами. Особо следует подчеркнуть разработку Аристотелем проблемы диалога, углубившую идеи Сократа и повлиявшие на идеи современных ученых. Вопрос не в том, как понять познание внешнего мира (или даже доказать его существование) и мира других людей, а как объяснить генезис «диалогического» сознания, исходя из этой объективной данности. Проблематичность личностного знания состоит в том, что слитность субъекта (изучающего) и объекта (изучаемого) превращает исследование в форму самопознания и самоидентификации. В настоящее время в философии образования и традиционной дидактике система познания включает не только область эмпирических значений, но и пространство человеческих ценностей и смыслов. Если современные физики достаточно успешно осуществляют переход от кварковой к ядерной материи – заглядывают вглубь атома, то нельзя бесконечно дробить «смысловой квант» ментальности движений человека – он идеален и выражается средствами психолингвистики. «Онтодидактические знания субъектифицированы» – субъект + «фикация» (от лат. *Fasio* – делаю, создаю субъекта), т.е. «наделены субъектностью»: свойствами, качествами и функциями субъекта деятельности. Можно выделить когнитивные (познавательные), эмоционально-праксические (функции самовыражения), интракоммуникативные (взаимодействия с другими людьми) и конативные (внутриличностные действия, направленные на самореализацию) механизмы субъект-объектного самоотражения. В онтодидактике создается «матрица Я-деятеля»: самовосприятие; отражение акций-реакций других людей; приписывание (атрибуция) другим людям определенных мнений о себе и реакция на эти мнения.

Еще в конце XX века появилось немало публикаций, в которых обсуждалась проблема соотношения педагогики и философии образования (см.: В.В.Краевский. Педагогика между философией и психологией // Педагогика. 1994. № 6; И.Я.Лернер. Философия дидактики и дидактика как философия. М., 1995; В.М.Розин. Философия образования: предмет, концепция, основные темы и направления изучения // Философия образования для XXI века. М., 1992). В журнале «Педагогика» состоялась творческая встреча ученых за «круглым столом». Их мысли, точки зрения и предложения были отражены в одном из номеров журнала (см. Философия образования // Педагогика. 1995. № 4. с. 3-28). Однако, при всей значимости



проблем философии образования, не до конца решенными являются вопросы ее научного статуса, задач, методологической основы, исторического процесса становления как особой предметной области [1-6, 9-18].

Известно, что в 1120 году французский философ Гуго Сен-Викторский (St Victor Hugh) опубликовал книгу под названием «Didascalicon», которая была признана, своего рода, дидактикой высшей школы эпохи Возрождения. В этой книге данный автор впервые сформулировал основы учебного планирования в высшей школе, обосновал дидактические правила систематического преподавания и учения с использованием методов диалектики и риторики. В Древней Греции под диалектикой понимался метод философских изысканий. Этот метод приобрел всемирную дидактическую известность благодаря диалогам Сократа, зафиксированным в печати Платоном. Риторика же была искусством публичного выступления. В Древней Греции и, особенно, в Древнем Риме предпочтение отдавалось риторике. Хотя уже Аристотель призывал «уравнять в правах» диалектику и риторику. Тем не менее, в эпоху Возрождения диалектика «взяла реванш» над риторикой, что и нашло отражение в «Didascalicon», которая оставалась настольным учебником в европейской высшей школе в последующие 3-4 столетия (за 500 лет до появления «Великой дидактики» Я.А.Коменского). Особого развития в теории обучения диалектика достигла в Средневековье. Образно говоря, античность была золотым веком риторики, а средневековье – золотым веком диалектики.

В эпоху Позднего Средневековья, когда бурно развивались науки и искусства (расцвет живописи Рафаэля, Микеланджело, Леонардо да Винчи, Тициана), произошли Великие географические открытия (Америки в 1492 г; морского пути в Индию в 1498 г. и т.д.), характеризовалась бурным развитием высшая школа: росло количество университетов в разных странах Европы и, соответственно, увеличивалось и количество студентов. Более того, по мере развития общества накапливался социальный опыт и знания, которые необходимо передавать следующему поколению. Со временем возникло противоречие между возрастающим объемом социального опыта и неудовлетворительным его усвоением последующим поколением. Именно это противоречие наряду с развитием высшей школы эпохи Возрождения, в какой-то степени, и стимулировало интерес к исследованию проблем образовательного обучения.

В середине XVII века чешский педагог-гуманист Ян Амос Коменский (Jan Amos Komenský, 1592-1670) представил дидактику как систему научных знаний, изложив основные принципы и правила обучения в своей



фундаментальной работе «Великая дидактика» (1657). Я.А. Коменский написал «Дидактику» на чешском языке в 1632 г., а позже дополнил её и перевёл на латинский язык, назвав *Didactica magna*, – это книга, содержащая «универсальное искусство учить всех всему». История формирования дидактики Я.А. Коменского (правильное ударение ставится на первый слог фамилии) достаточно хорошо освещена в западноевропейской и российской научно-педагогической литературе. В процессе становления дидактика как наука сформировала свой категориальный аппарат, методы исследования, механизмы выявления тенденций, свою структуру и логику. Все это вместе взятое позволяет дидактике развиваться и совершенствоваться как научной дисциплине. Кроме того, дидактика изучая процесс обучения, устанавливает факты и закономерные связи между различными сторонами обучения, раскрывает их сущность, в целом – формирует теорию обучения. Это именно то, что в учебниках по педагогике называют *научно-теоретической функцией дидактики*.

Труды и педагогические идеи Я.А. Коменского актуальны, современны и на сегодняшний день. Однако вполне очевидно, что дидактика-наука и дидактика-искусство не могут существовать разрозненно. Возникают вполне естественные вопросы: Что является связующим звеном между дидактикой-наукой и дидактикой-искусством? Каков механизм трансформации между этими составными частями дидактики?

Очевидно, что это связующее звено должно быть чем-то, позволяющим преподавателю вуза эффективно использовать дидактику-науку в образовательно-учебном процессе. Прежде всего, это способность учить студента как суверенного субъекта социальных отношений. Здесь главными идеями являются: то, как сам субъект образования видит себя в профессии и как другие (в том числе общество) видят его ценностно-смысловую позицию (отношения с миром, собой и другими людьми); «задающие компоненты образования» – его цели и задачи (цели апеллируют к потребностям, человеческим устремлениям, задачи – к его действиям, функционально-личностным способностям, компетенциям); «множественность Я» – конструктивного деятеля (интенции «должен», «могу», «хочу», «стремлюсь», «добьюсь»); «продуктивность/результативность деятельности» в социокультурном пространстве развивающего обучения. Этот – один из важных в образовании – принципов дает возможность субъекту осознавать себя в профессиональной деятельности как носителя общественных отношений и социально значимых их преобразований.



**Постнеклассическая образовательная дидактика**, разрабатываемая нами [1-6], основана на преобразовании идеала научности, новом способе постановки и решения профессиональных задач, наконец, новых методах передачи «образовательно-обучающей эстафеты» за «горизонт знаний», выводящих человека в terra incognita. Инновационные парадигмы мышления и антропно организованные конструкты сознания субъекта образования основаны не на выделении и анализе отдельных предметных дисциплин, а встраивании их в интерактивные трансверсальные научные и образовательные (дидактические) проекты, программы, технологии [1-12]. Здесь термин «трансверсальный» (от англ. transversal – сложные пересечения в архитектонике и структуре) означает онтодидактическую систему образования (от греч. ὄν, род. падеж óntos – сущее + «дидактический процесс») с функциями обучающей среды – перекрестными и меняющими свою конфигурацию связями, образующими не линейную цепь, а сетевые кластеры разного масштаба, разработанные для профессионального совершенствования [5-6]. Образно говоря, в онтодидактической системе образуется «сеть степных дорог и тропинок», которая постоянно меняет свою конфигурацию – зарастают одни «пути познания», прокладываются другие пути исследования и конструирования мыследействий и мыслезнаний субъектов образования. Это делает невозможным их калькирование (точное воспроизведение). Мыслезнания, как мы полагаем, обеспечивают переход от информации к знаниям и делают их средством деятельности. Здесь образовательно-дидактическая логистика каждый раз определяется научной или учебной задачей и исследуемой ситуацией (включающей «зону неизвестности» и вероятностный сценарий познавательно-преобразовательных действий).

Смыслы личности на этом уровне сознания не столько извлекаются из предметной деятельности, сколько вносятся в нее посредством аристотелевской логики. С точки зрения метатранзитивной методологии (V.F.Turchin), это – объект идеализации, это – идеализированный предмет системного анализа-синтеза сферы сознания (В.П.Зинченко). Здесь человек не столько погружается (engagement) вглубь бесконечного (трансцендентного) мира Вселенной для того, чтобы найти для себя новые смыслы жизни и деятельности, сколько постигает глубины «экзистенциального» (от англ. existence – бытие, существование), чтобы найти в нем неисчерпаемое – обрести и познать ментально-духовное в себе самом.

Принципиальной особенностью современного подхода в системе онтодидактических знаний является их отчетливо выраженный конструктивизм, основанный на антропных технологиях (расширение сферы



сознания, конструирование новых систем движений, инженерия знаний), терапевтическом воздействии (восстановление здоровья) и преобразовании биосоциальной природы человека. В англоязычной литературе для этого используется термин «designer baby». По сути дела речь идет об эволюции и совершенствовании у человека так называемых антропоконструктов индивидуальности/ личности, ее сознания (самосознания), мышления (ментального, телесно-двигательного), преобразующей мир (проектно-конструктивной) деятельности). С нашей точки зрения индивидуальность – это не «ансамбль социальных отношений», это – человек, самореализующийся в социуме (self-actualization). Личность и индивидуальность образуют диалектическое единство – они проникают друг в друга, образуют в сознании (метасознании) личностно-деятельностный универсум, в котором осуществляется процесс одухотворения индивида, рождения индивидуальности, формирования целеустремленной и ценностно ориентированной личности.

Здесь нужна инактивация образовательной деятельности студента-дидакта-исследователя – «внутренний толчок», когда детерминация идет не извне, а изнутри самосознания и психосферы личности. Инактивация сознания, мышления и деятельности студента/ исследователя/ технолога/ эксперта во многом осуществляется посредством системы идентификации «Я» – самоопределением «Я»/ концептуализацией «Я» (выстраивается левым полушарием мозга) / – образом «Я» (функция правого полушария) /, поиском «Я» своего места в обществе / обретением социального статуса «Я». Можно полагать, что «когнитивное «Я» формируется раньше интегрально-феноменального «Я» (позволяющего создать во внутреннем пространстве личности определенную «семантическую структуру», лежащую в основе образовательной деятельности, социального поведения и конструктивного мышления, эмоционально-праксических оценок и суждений). Идентификация и самоактуализация «Я» осуществляется на основе трансверсальных программ и технологий дидактики и поиска (выработки) так называемых целей-аттракторов на языке социальной перцепции, деятельностного общения и эмпатии, взаимопознания, взаимопонимания [4-6].

Указанные нами цели студенты должны не «достигать» (как считается в традиционных предметно-дисциплинарных и дидактических технологиях), а их необходимо актуализировать и реализовать, в качестве эффективного метода / способа управления «точками роста» своей личности в ходе самообразования в социокультурном пространстве (А.В.Хуторской, С.В.Дмитриев). Целевые аттракторы (англ. attract – привлекать,





притягивать; здесь под аттрактором понимается потенциальное состояние ситуации обучения, к которой «притягиваются» траектории движения в «поле действия» субъекта образования и его «событийной общности» с другими людьми). Событийность рассматривается как общее свойство со-организованности ценностно-значимых человеческих отношений в сфере образования (С.Д.Поляков, В.И.Слободчиков, А.М.Цирульников и др.). Подчеркнем, что дидактическая мыследеятельность человека не только интенциональна, но и интерперсональна. Это не только «мысль о предмете познания и преобразования» (основной тезис традиционной дидактики), но и со-мыслие с кем-то. Известен дидактический парадокс Г.П.Щедровицкого: «мысль не рождается в сознании, мысль рождается между людьми». «Событийные сценарии в онтодидактике» существуют в виде спектра вероятно развивающихся возможностей, актуализируемых свойствами предметного содержания нелинейной образовательно-обучающей среды и внутриличностным пространством когнитивных субъектов [4, 5, 6]). Здесь «потребное будущее» преддетерминирует настоящее, структуры-аттракторы детерминируют ход развертывания событий в образовательно-обучающей среде. Потребное будущее (из которого по сути дела вырастает индивидуальность-личность) оказывает влияние сейчас, в некотором смысле оно существует в настоящем.

**Предмет личностной и профессионально-педагогической рефлексии в системе онтодидактики антропно организованного образования.** Предметом системного анализа/ синтеза становятся не только исследования различных проектов реорганизации вузовского образования, а также формализованные стандартами образования знания (explicit knowledge), но и разнообразные формы «неявного знания» (tacit knowledge) – знания «бытующего» типа (oikos knowledge – «одомашненные знания»), феномены некогнитивного формата (воображение, «сознание как процесс/поток»), позволяющие через механизмы самоактуализации и смыслотворчества трансформировать «чужое в свое», превращать объективную реальность в реальность–для–человека.

В психодидактике двигательных действий человека объектом «анализа через синтез» становится не только «феноменология тела и телодвижений», но и собственное сознание, мышление, «феномены психики», которые невозможно зарегистрировать с помощью измерительной техники. Антропные образовательные технологии всегда ориентированы на культуротворчество индивидуальности/ личности, а не на воспроизводство (трансляцию) «социокультурных эталонов» посредством действий/ мыследействий/ «самодействий». Отметим, что любой продукт творчества



(творение как процесс и как результат) создается субъектом действия, а не действиями/ методами/ технологиями субъекта.

Мы полагаем, что «активных методов», творческих методов в образовательных технологиях нет – существуют творцы, творческие личности. В системах «конструктивной педагогики» необходимо создавать образовательное пространство (включая «отношенческий универсум», в который студент вовлекается) с функциями обучающей/ развивающей среды, в которых осуществляется самоактуализация потенциала личности-деятели – его потребности и способности «видеть», «чувствовать», «рефлексировать», «наделять смыслом», структурировать объекты своей деятельности, «запускать» программы реализации своих действий и самореализации индивидуальности/ личности. Известно, что освоенные виды деятельности (выполняемые по автоматизированным программам) в дальнейшем не развивают человека.

Нужны трансверсально организованные «пакеты проектов», обладающие единством оснований и парадигм, в которых пространство вырабатываемых решений шире пространства проблемы. Можно полагать, что «испытательные полигоны» смыслоорганизации индивидуальности/ личности (баланс идентичностей в системе смыслополагания, смыслопостижения, смыслотворчества) должны быть построены в рамках культуры, образовательных технологий, индивидуальных траекторий самореализации. Здесь этос (нравственное чувство) и логос (рассудок, разум, интеллект) образуют комплементарное единство, основанное на взаимопроникающих друг в друга смысловых системах личности. Расширение границ (диверсификация, позволяющая преодолевать межпредметную и межличностную разобщенность) осуществляется за счет концептуально интегрированных полипредметных программ («блоков-модулей»), когда в диалог/ полилог (через личность и деятельность педагога) вступают Аристотель и Платон, М.Монтень и К.Юнг, А.Ф.Лосев и М.М.Бахтин, а также современные исследователи. В этом случае студент становится социокультурным референтом и экспертом в той или иной предметной области знаний.

Для выработки целевых аттракторов, общих для суверенных субъектов образования и обучения, является наличие исследовательской/ образовательной спирали, предполагающей уточнение предметных и личностных смыслов и sensemaking (создание смыслов), которыми оперируют деятели на основе диалога/ полилога, направленного на понимание и интерпретацию когнитивными субъектами используемых ими «пакетов понятий» и методов их преобразования в ситуации решаемой задачи. Понимание функционального процесса того или иного события, как



известно, конкретно-ситуативно. Вместе с тем оно и надситуативно (С.Д.Неверкович, А.В.Хуторской, Ю.В.Сенько), поскольку восприятие, понимание и интерпретация наличной (здесь и сейчас) ситуации образования/ обучения/ учения предполагает выход за ее пределы – в контекст и подтекст (предыстория данного со-бытия, т.е. «совместного бытия» его участников, их коммуникативно-деятельностных намерений, прогнозирование развития ситуации в ближайшем и отдаленном будущем).

Способность понимать друг друга на межиндивидуальной территории, понимание «текстов знаков и предметных значений» составляет необходимое условие реализации сущностных сил субъектов образования. Процесс понимания событий целостен (как целостен человек, предметный мир его деятельности, произведения науки, культуры, искусства). Подчеркнем еще раз, что антропно организованное образование – не только то, чему студента «предметно учили», но и то, что он в этом понял и интерпретировал как деятель-новатор (не ретранслятор). Важно обеспечить «выход» обучающегося в метапозицию по отношению к любым образовательным ситуациям. Это станет для него «ментальной потребностью», а для преподавателей – основной стратегией организационно-образовательных отношений со студентами. С этой целью мы разрабатываем методы апоретики (от греч. *aporetike* – искусство преодолевать трудноразрешимые проблемы, – апории, по Зенону Элейскому). Ценность методов апоретики заключается в том, что педагог с помощью данного вида вопросов задаёт/ организует/ обозначает смысловое пространство возможных решений – формулируется проблема со многими альтернативными ответами, предполагающая свободу выбора (выработки) способов её решения. Ниже представлены некоторые проблемно организованные вопросы для участников диспутов, проведённых нами (присутствовали образовательные технологи, студенты, магистранты).

(1). Экзамен – проверка знаний (*test-oriented-activity*) или поиск истины (как известно, «истина есть процесс»)? Ценность приобретённых знаний должен определять педагог или их потребитель (студент)? Что должен «продемонстрировать» студент на экзамене – знание сущности объекта, его специфику, норму или интервал (меру) измерения? Понимание, что представляет собой объект (нормативные знания), как его построить (технологические знания) или как к нему отнестись (ценностные диспозиции)?

(2). Что необходимо осуществлять в образовательных технологиях – «передавать нормативные знания» или «учить соображать», формировать «действия с заданными свойствами» или «дисциплину ума», «учить



предмету» или «формировать мышление»? В своей деятельности соответствовать современным требованиям (принципам традиционной дидактики) или совершенствовать их?

(3). Творчество – это показатель деятельности человека или характеристика личности (индивидуальные свойства личности, личностные свойства индивида)? Может ли «творение личности» быть «выше» своего творца (по глубине и сложности транскрибирующих, то есть «перелагающих личность на язык культуры» свойств – так, например, художник «вмазывает» себя в холст; спортсмен «инвестирует» свои способности в результат)?

Высказанные идеи не вызвали «концептуального сопротивления» большинства специалистов. Вместе с тем ряд участников диалога, подчёркивая сложность творческих процессов и отсутствие научного представления о законах, выражающих «психику творца» в его новаторской деятельности, утверждали, что данная концепция основана на не вполне обоснованных теоретических основах. Подобные утверждения, на наш взгляд, содержались ещё в нашумевшей в своё время (1890) искусствоведческой монографии известного французского критика Э.Эннекена «La critique scientifique» (русский перевод — «Опыт построения научной критики», СПб., 1892) а различные их модификации (Р.Хилл, М.Боура, Р.Эскарпи) до сих пор встречаются в науке и современных системах технократического образования. Основная идея данного автора: творчество художника может оказаться не востребуемым современностью, если критика не подготовит аудиторию к восприятию и пониманию нового слова в искусстве. С развитием современных образовательных технологий междисциплинарные методологические концепции требуют значительных «внедренческих усилий» при построении сетевых кластеров знаний/ метатекстов/ дискурсов. Ряд из них мы изложим в следующем разделе статьи.

**Онтодидактика «рукотворных произведений» в искусстве, театре, специальном образовании.** Нет человеческого мира вне языка и культуры. В шкале семантической оценки предметно-орудийных действий прямо или опосредованно отражается как объективная действительность, включающая генезис, функции и структуру движений, так и существующий в ней субъект и его языковая система – его модальность, «телесное Я». В едином действии как в капле воды может отразиться весь Мир во всем его многообразии. В этом смысле сознание в основном занято тем, что интерпретирует это многообразие для себя и для других.

Здесь можно привести пример из сферы театрального искусства. Интерпретант, актер или зритель всегда извлекает релевантную



информацию в соответствии со своими потребностями и ценностно-смысловыми установками. Например, зритель в диалоге восприятия и интерпретации видит мизансцену монолога Хлопуши в спектакле «Пугачев» как бы глазами В.Высоцкого (рис.1). Участие в «Пугачеве» было больше, нежели просто актерское исполнение одной роли, больше, чем один, созданный актером художественный образ.

На самом деле это, конечно, не монолог, а, скорее, диалог, и голос автора, создателя всегда звучит в тексте. Сам С.Есенин очень любил читать монолог Хлопуши. В выступлениях С.Есенина звучал, прежде всего, голос героя – и поэт не перебивает его, отходит в тень, а его присутствие ощущается в интонации, мелодии. Впрочем, и в речи персонажа тоже: кто, как не поэт, помогает герою выговорить то, что наболело, передать написанный поэтом стихотворный текст.

Участие в «Пугачеве» было больше, нежели просто актерское исполнение одной роли, больше, чем один, созданный актером художественный образ. На самом деле это, конечно, не монолог, а, скорее, диалог: голос автора, создателя – куда ж ему деться? – всегда звучит в тексте. Сам С.Есенин очень любил читать монолог Хлопуши. Впервые он читал поэму 6 августа 1921 года в знаменитом «Литературном особняке» на Арбате. В выступлениях С.Есенина звучал прежде всего голос героя – и поэт не перебивает его, отходит в тень, а его присутствие ощущается в интонации, мелодии. Впрочем, и в речи персонажа тоже: кто, как не поэт, помогает герою выговорить то, что наболело, передать написанный поэтом стихотворный текст.

Слушая Хлопушу-Высоцкого, словно видишь за ним взвихренную, народную массу, вспененную могучую лаву взбунтовавшихся людей, неудержимый поток, разлившийся по царской России. Своеобразный голос артиста способствует силе впечатления, его оттенки как нельзя больше соответствуют характеру Хлопуши, воплощенному в строках есенинских стихов, – сложной человеческой судьбе, надорванному, но не сломленному человеческому духу.

Надрывному тембру голоса В.Высоцкого верили. Казалось, что художественное восприятие должно быть именно таким: неприглаженным, хриплым, мятежным!



Рис. 1. «Рвусь из сил и всех сухожилий». В.Высоцкий читает монолог Хлопуши из спектакля для Театра на Таганке «Пугачев» (по поэме С.Есенина, режиссер Ю.Любимов, 1967 год).

Поэтичность и огневой темперамент актёра создают своеобразный характер Хлопуши в исполнении В.Высоцкого. Уральский каторжник, стремящийся к Пугачёву, передаёт в спектакле неистовый взлёт стихийных сил, характерный для размаха «пугачёвщины», взлёт, сделавший крестьянское восстание таким устрашающим для самодержавия.

Не последнее действующее лицо поэмы – русская тоска, степной пейзаж, плачущие деревья, бесконечные пески, солончаки, вёрсты, ветлы... С этой Россией никаким одиночкам ничего не поделать. Гибнет Хлопуша, гибнет Пугачёв, в дальнейшем гибнет В.Высоцкий – «под душой так же падаешь, как под ношей». «Мы понимаем не сделанное, а слеланным» (парадокс грузинского философа М.К.Мамардашвили).

В «Пугачёва» вступил актер-поэт, уникальная его многогранная творческая природа обогатила восприятие и интерпретацию спектакля, его сценарную партитуру, а поэт пошёл дальше, своей дорогой...

Отметим, что в театральном-художественной системе К.С.Станиславского актёру для идентификации предлагается войти во внутренний мир своего



персонажа, представить себя в его теле, преодолеть – как утверждают современные учёные – «границу Я-чувства» (В.А.Подорога), «энергетическую границу» (Л.Марчел), «контактную границу» (Ф.Перлз), «границу Я» (А.Ш.Тхостов). В результате происходит диверсификация как внешнего предметного поля действия, так и внутреннего пространства личности, развитие способности к аутентичному самовыражению и усвоению социокультурных программ. Любое креативно-двигательное действие человека «объято» духом творца, и последний имеет возможность наслаждаться самим процессом «объятия» – он счастлив от ощущения своей аутентичности. Можно полагать, что в методике ФК важны методы «глубинной экологии личности» (А.Нейсс), «мышечная радость» (И.М.Сеченов, И.П.Павлов), «телесно-двигательное счастье» человека, которые определяются не только механизмами интериоризации (П. Жане, Ж. Пиаже, А. Валлон, П.Я.Гальперин). Известно, что никакие «внешние факторы» сами по себе не могут гарантировать подлинное счастье человеку. Необходимы методы соучастия, причастия, приобщения к другим людям, механизмы кататимно-двигательного катарсиса, «вживания», «вовлеченности» (engagement) в процесс творческой деятельности (M.Csiksentihalyi). Кататимно-двигательная «телесность, восчувствованная изнутри», «эмоционально-ментальные модели личности», к сожалению, ещё не вошли в арсенал образовательных технологий.

Далее мы рассмотрим процесс взаимопроникновения культур (живописи, музыки, поэзии) в период Возрождения, когда формировалась общеевропейская культура, общеевропейская цивилизация. Возрождение самоопределилось, прежде всего, в сфере художественного творчества, когда возник пафос утверждения идеала гармонической, раскрепощенной творческой личности, красоты и гармонии действительности, осуществилось обращение к человеку-творцу и праведнику как к высшему началу бытия – его способностью жить и развиваться вместе со временем, раскрывая каждому следующему поколению свои новые, неизвестные доселе грани. Ощущение цельности и стройной закономерности мироздания придают искусству Возрождения большую идейную значительность, величественный гуманистический масштаб. Вместе с тем, в период Возрождения тесно переплелись пути научного и художественного постижения мира и человека-деятеля. Известно, однако, что задачи эпохи решает не отдельная личность, а все человечество в целом. Общий интерес к движению выдвигает и в музыке жанр, дающий способ музыкального постижения движения, – сюиту. В музыке абстрактно существует движение в разнообразнейших формах – ритмической, мелодической и интонационной, тембровой, динамической. Вследствие своей бесконечной



подвижности музыка позволяет реализовать и созерцать самые разнообразные виды движения, видеть его одновременно обобщенно и в мельчайших деталях. Инструментальная музыка дает возможность, абстрагируя мелодию и ритм танца от конкретного воплощения в пластике, сделать их гораздо более конкретными в собственно музыкальном звучании. Неслучайно расцвет жанра сюит совпал с эпохой разработки классических методов описания движения в физике и математике.

Возможен и другой взгляд, если допустить, что сложность и многоплановость формы сюит диктуется заложенным в них глубоким философским содержанием. Когда говорят о философском содержании музыкального творчества И.Баха, на первый план совершенно справедливо ставят религиозно-философские проблемы, выдвинутые в данный период, которые можно кратко сформулировать как проблемы гуманизма. Однако проблемы гуманизма не были единственными философскими проблемами, волновавшими людей в то время. Параллельно происходил бурный процесс развития наук, связанный с необходимостью коренного пересмотра многих представлений об окружающем мире. В частности, с конца XVI до середины XVIII веков происходило осмысление человечеством идеи физико-математического движения.

В XVI - начале XVII веков Н.Коперник и Г.Кеплер открывают законы движения планет. Г.Галилей разрабатывает основы динамики и законы инерции. Г.Лейбниц (1646-1716) и И.Ньютон (1643-1727) создают дифференциальное и интегральное исчисления, то есть математическую теорию движения. Законы И.Ньютона завершают пересмотр представлений о механическом движении и создают фундамент классической механики.

Английский ученый и философ Ф. Бэкон научно обосновал ведущую роль эксперимента в науке, а французский философ и математик Р. Декарт в работе «Рассуждение о методе» сконструировал сугубо рационалистическую картину мира, заложив основы нового учения в европейской культуре. В сфере искусства в XVII веке господствует барокко – стиль, обладающий очень чувственным характером, создающий иллюзию реальности, но, вместе с тем, не пренебрегавший размерами, выразивший драматизм и экспрессивность. Однако и здесь со второй половины XVII века ощущается воздействие рационализма, который нашел свое воплощение в классицизме, направлении, основанном на превалировании рассудочных элементов искусства над чувственными. Строгие, пропорциональные, симметричные формы в искусстве; жесткие правила и каноны в литературе – вот характерные признаки, свойственные классицизму. Этот стиль достигает своего расцвета во второй половине XVII века во Франции, а в XVIII веке распространяется по всей Европе.





Таким образом, в науке и технологии формируются два (дополняющих друг друга) стиля научного мышления. Одна из этих традиций делает упор на проблемы унификации в знаниях, на выработку единообразного подхода к анализу и объяснению объектов познания и в разработке такого подхода видит основную задачу науки. Другая традиция делает упор на раскрытие разнообразия, диверсификации анализируемых явлений, и соответственно оценивает основной метод науки. Мы связываем эти две традиции с именами Р.Декарта и Ф.Бэкона, рассматривая Р.Декарта как великого унификатора, а Ф.Бэкона – великим диверсификатором. Значение в разработке унифицирующих принципов в науке, искусстве, образовании связано, на наш взгляд, с умением объяснять устройство Вселенной как единого взаимосвязанного целого. Основным методом здесь является физико-математический метод (конечная система уравнений; как писал еще Г.Галилей в книге «Диалог о двух системах мира, Птолемеевой и Коперниковой»: «Книга природы написана на языке математики», – 1632 год). Диверсификаторы придают решающее значение эксперименту и рассматривают его как независимое и самостоятельное начало познания. Опытную физику Ф.Бэкон считает *«матерью всех наук»*. Развертывание разнообразия рассматривается как важнейшее свойство процессов во Вселенной. Человек постоянно создает для себя мир новых идей, предметов и объектов, непрерывно «потребляет» их в своей жизнедеятельности. Если же иметь в виду высшие формы созидательной деятельности человека – разнообразные виды его ментально-духовной жизни, основу чего составляют наука, искусство и образование / обучение / воспитание, то они заведомо представляют собой продукты творческой деятельности человека. Следует подчеркнуть, что в функциях образования–обучения–воспитания есть своя метафизика – освоение антропологического смысла, когда субъект этой деятельности касается проблематики феноменов греческой «пандеи» человека, назначения его образа творческого деятеля (возделывание человеческого в человеке через изменение его способа бытия и достижение своего предназначения) – выход через эти структуры на путь личной истории. Ранее мы подчеркивали, что в данный период радикально изменяется и философский взгляд на человека – создается Возрожденческий антропоцентризм, основой которого является представление о человеке как целостном, гармоничном, творческом и свободном существе. Совершенным в человеке является не только душа, но и тело, а сам человек есть высшее и совершенное проявление природы. Критический и гуманистический настрой периода Возрождения имел важные последствия и для современной высшей профессиональной школы и «развивающей личности педагогики». Философы и методологи современной системы образования становятся



экспертами-аналитиками в рамках социокультурных проектов и программ, являются организаторами межпрофессиональных образовательных технологий. Так, например, в системе высшего профессионального образования в настоящее время осуществляется поиск путей объединения в единую систему предметно-интенционального подхода и диалогических методов образования и обучения (М.М.Бахтин, В.С.Библер).

Так или иначе, человек сам выбирает и определяет свой жизненный план, свою профессиональную программу, сам создает себя. Это является его внутренним мотивом и побуждением, он сам определяет смысл своего бытия, и его реализация становится его призванием. Он сам отвечает перед собой и ни перед кем другим за свою судьбу. И в реализации себя как цели бытия он может опираться только на свой разум и на свою волю.

Таким образом, к характерным чертам философии эпохи Возрождения относятся антропоцентризм и гуманизм современного профессионала – преобладание интереса к человеку-деятелю, вера в его безграничные возможности и достоинства. По сути дела этот уникальный и невиданный эксперимент продолжается донныне. Многие гуманитарные науки меняют свое лицо. Философия все больше изучает человека-деятеля и в этом смысле активно сотрудничает с психологией и «конструктивной педагогикой». Диалогическая педагогика моделирует такую ситуацию образовательных технологий, в рамках которой обучаемые способны порождать собственные внутренне убедительные дискурсы, тем самым упрочивать свое диалогическое становление, частично ассимилируя мысли других. В контексте учебной аудитории этот процесс предполагает взаимодействие с авторитарным академическим дискурсом не как с формой реализации неопровержимой истины, а как способом существования других голосов в бесперебойном диалоге. Частью этого диалога становится внутренне убедительный аналитический анализ-синтез обучаемого (через принятие, отвержение, применение и пересмотр каких-то элементов академического текста в аспекте собственного опыта его постижения). Это не столько процесс индивидуальной реализации обучаемого, сколько социально предопределенный процесс, в результате которого субъекты образования вовлекаются в психолингвистику и психосемантику, которые формируют социокультурный мир языкового сознания и профессионально-деятельностного знания.

Процесс обучения представляет собой глубоко социальную и поэтому диалогическую деятельность субъектов образования. Быть задействованным в диалогическое взаимодействие в рамках учебной аудитории становится основой для того, чтобы обучаемый осознал себя



участником образовательного сообщества и активно включился в процесс обучения, который априорно предполагает дидактическое многоголосие.

С нашей точки зрения, в исследованиях М.М. Бахтина на самом деле важен не столько диалог, сколько дискуссия, Последняя может осуществляться как развертывание и формирование все новых идей и стилей мышления каждого человека, вступающего в нее. Межличностное общение, расширяя источники социальной и культурной информации, тем самым способствует взаимообогащению ментально-духовного облика людей. В решении проблем формирования профессионально-педагогической культуры важно не только овладение культурно-педагогическим наследием, но и включение преподавателя как субъекта культуры в процесс инновационной педагогической деятельности. При этом педагог создает условия для перехода личности студента с уровня «носитель культуры» на уровень «субъект культуры».

Одним из основных объектов исследования динамики социокультурного процесса является феномен поликультурного пространства, поскольку именно поликультурность стала одной из доминирующих характеристик современного общества как следствие процессов глобализации, определивших изменения ценностно-смысловых оснований культурной ткани, в том числе и в системе образования.

На примере музыки И.С. Баха видно, что его музыкальное мышление является многомерным, воплощая логические построения в образные формы. За свою жизнь И.С. Бах написал более 1000 произведений. В его творчестве представлены почти все музыкальные жанры того времени (кроме оперы). Большинство знаменитых произведений создано композитором в возрасте от 23 до 30 лет. Своими сочинениями Бах подвел итог музыкальным формам, складывавшимся столетиями, превратив их в единый поток музыкального мышления, где каждый элемент системы пронизан смыслом. Через музыкальную символику в творчестве Баха интегрировалась духовная жизнь эпохи.

Известно, что пространство и время «диалога с обществом», как рамочные функции его деятельности, его плотность и вариативность часто зависят от того, какова широта охвата обращенности автора к миру. Так, И.С. Бах обращался к мирозданию в целом, отсюда его выбор органа как главного инструмента, способного передать многоплановость художественно-эстетического мышления автора, глубину и широту его мировосприятия и мироощущения. Отсюда же и выбор музыкальных форм – это фуги, концерто гротто (итал. concerto grosso – большой концерт), оратории. И даже названия частей произведения открывают вселенский масштаб



сознания гения Баха, это сплошь философские и естественнонаучные категории: стихия концертности с ее конфликтной диалогичностью, была близка музыкальному мышлению композитора. В его произведениях множество музыкальных тем выступает как множество тем полилога с людьми, Создателем, Вселенной. Иное звучание в музыкальных произведениях, углубленно рассматривающих в своем диалоге с залом одну тему. Когда композитор обращался к концертной аудитории в жанре миниатюры, Бах использовал почти все жанры фортепианной музыки, которые встречались у других музыкантов: прелюдии, этюды, ноктюрны, сонаты, экспромты. Такие произведения более интимно-адресны, ориентированы на затрагивание часто не просто одной темы, но одного образа, одной эмоции. Орган же для Баха был своего рода оркестром, который способен был выдержать грандиозный размах баховских импровизаций и передать высокую поэзию его лирики. Его произведения для органа подобны фрескам в живописи: все в них дано крупным планом; предельна патетика музыкальных образов в импровизационных формах – прелюдиях, фантазиях, токкатах; необычайной мощи развитие и виртуозность в фугах. Таким образом, произведения культуры всегда личностны, поскольку осуществляются по мере индивидуальных параметров субъекта культуры, и лицетворящи (творят творца). Произведения личности всегда самобытны, они выражают мир человека и транскультурны, так как строят мир для человечества. Это «мутуальное» (фр. – совместное, взаимное) построение мира культуры. Это диалог разных смыслов человеческого бытия и деятельности творца.

**Диалогические и интертекстуальные «переклички» в научных и художественных произведениях, системах современного образования.** Повторим еще раз, что одним из важных результатов диалогического общения в онтодидактике высшего современного образования является совершенствование системы отношений – к себе, обществу, другим людям. Мы отмечали, как важно осуществить переход от логики (методов) взаимодействия к логике со-действия, со-трудничества, со-творчества, когда преподаватель и студент образуют систему позиционно-личностных отношений, где каждый выступает в качестве условия, средства и результата своего развития (саморазвития).

В онтодидактике в ходе диалогического общения с субъектом образования необходимо разрабатывать и в полной мере использовать методы инсептивного учения (от англ. *inception* – побуждающего к самообучению) – поисковая беседа в инфиниционных дискурсах, в которых (в отличие от эмпирических обобщений) рассматриваются проблемы, не имеющие окончательного решения в науке. Например, в теории физической культуры



при обсуждении проблем формирования умений и навыков можно выделить три группы суждений (не подтверждённых исследованиями): (1) умение является начальной фазой, а навык завершающей фазой освоения двигательного действия; (2) навык представляет собой умение, доведённое до автоматизма, а умение – не вполне сформированный навык; (3) умение – элементарный компонент навыка. На наш взгляд, в онтодидактике необходимо отказаться от традиционных представлений о линейной последовательности формирования умений и навыков – они могут формироваться одновременно. При освоении любого действия (не только психомоторного, но и перцептивно-ментального, которые входят в двигательные действия), наряду с обобщением (в том числе допонятийным) и осознаваемым умением человека решать ту или иную двигательную задачу, система вырабатываемых движений характеризуется 2-3 десятками автоматизированных операций. Наибольшее распространение получило следующее определение понятия «навык» – это «автоматизированное действие». Однако, автоматизированных действий не существует (это технические операции – автоматизированные компоненты действия; если действие полностью автоматизируется, то оно теряет признаки действия – способность логически рассуждать, рефлексировать и оценивать происходящие процессы). Кроме того, навык – это не действие. Например, бегун может быть лишён функциональных возможностей бегать (из-за травмы), но при этом сохранять соответствующие навыки. Вполне понятно, что в состав двигательного навыка (в отличие от умения) не входят функциональные возможности. Умение (по сравнению с навыком) иерархически более высокоорганизованная функциональная система управления двигательным действием.

Таким образом, формирование перцептивно-ментально-двигательного навыка – это не просто «автоматизация» (переход на автоматизированную программу управления), а существенная функциональная реорганизация систем восприятия (переход от опознания, различения к обнаружению, фиксации тех или иных параметров) и способов управления. При автоматизации и редуцировании отдельных компонентов действия (в частности, контроля и коррекций промежуточных результатов) на первый план выдвигаются цели и смыслы личности, цели решаемой задачи, новые способы ориентации в предметно-орудийных действиях. В результате – и это следует подчеркнуть особо – на этапе совершенствования умений и автоматизации навыков двигательное действие становится более сознательным, продуманным (уменьшается количество «слепых проб» при выработке решения) и творческим (эвристическим).



Так или иначе, двигаясь в герменевтическом круге познания, исследователь, технолог, субъект онтодидактики неоднократно возвращается к уже осмысленному объекту или решению задач с высокой степенью неопределенности, сверяя сделанные им выводы с пониманием того нового, что открылось в ходе обучающего исследования. Процедуры понимания деятельности человека и его отношений в социуме, рефлексивно организованные в восходящем движении (с легкой руки Г.Гегеля рассматриваемом нами как движение по спирали, но, по всей видимости, имеющем топологию ленты Мебиуса), могут получить функцию онтодидактического руководства к действиям.

Благодаря нелинейным обратным связям указанные нами предикторы идентификации-Я-деятеля детерминируют друг друга (находятся в отношении ко-детерминации). Так, «живые движения» человека вызывают эмоции и чувства, чувства выражают мысли (ассоциативный смысл, ментально-телесные образы, авторефлексию, топологию «Я-образов», диалог позиций); мысли (вербально организованные и экстралогические – сверхязыковые) воплощаются в более продуктивные действия (О.С.Анисимов, В.И.Столяров, А.А.Деркач, В.М.Розин, И.М.Быховская). В результате в сфере сознания и самосознания творческого деятеля возникают различного рода «культур-рефлексивные мосты» (И.Н.Семенов), «антропоконструкты» (Э.В.Сайко), «антроподромы» (П.Г.Щедровицкий), «ризомы» – событийные потоки информации, лишённые единого направления. Размывание и исчезновение «центрального вектора» целей и задач, сознания и мысли, социальных и предметных событий констатируют Ж.Делёз и Ф.Гваттари в совместной работе «Rhizome» (1976 г). Вместо понятия «субъект» мы наблюдаем у данных авторов «субъектность». Данное понятие многослойно, множественно, полифонично и не может быть ограничено рамками декартовского cogito, выступающего как ratio, как центр сознания личности («идеальная представленность» человека в жизнедеятельности других людей, по А.В.Петровскому). Вместо этого возникает пространство Интернет, создающее иллюзию бесконечного развития и продолжения информационных потоков. Это ли не основа того, что мы называем ризомой в системах современного образования и традиционной дидактики?

Отметим, что с помощью методов онтодидактики креативно-двигательных действий человека воспринимается не только гносеологически-бесстрастная «моторика движений», но и яркие топосы онтософийной реальности. В конструктивно-двигательных действиях спортсмена, а также в культуре человеческой телесности (телесный канон) всегда проявляется этико-эстетический, а, следовательно, и духовный смысл личности



(выразительность пластики тела человека и одухотворенность его телодвижений). О таких двигательных действиях (порождающих духовно-физический подъем, гармонию духа и тела, экстатическое состояние вдохновения) А.С.Пушкин писал: «Душой исполненный полет». Функцию творческого воспроизведения «живых движений» в онтодидактике могут выполнять так называемые знаково-смысловые модели (концепты, конструкты, порождающие социолингвистические особенности идиолекта) в языковом сознании человека, «проникающего» в данный объект. Получение знания в дидактических исследованиях – не самоцель, а лишь одно из средств познавательно-преобразовательной и художественно-эстетической деятельности. Здесь важны экологизация знания и экологизация мировоззрения познающей и творящей личности. Разум проникающий, «осязающий объект мыслью» связан с внутренне-духовным миром человека, доминирующими ценностями (вектор ориентации), доминирующими целями (вектор деятельности), доминирующими смыслами (вектор отношений). Интерпретатор «живого движения» извлекает релевантную информацию («живое знание», «живой образ», «живой первосмысл») в соответствии с его личностными потребностями, целесмысловыми и эстетическими установками. В онтодидактике «живых движений» реализуются все основные компоненты сознания человека – знания, проекты, программы, ценностные смыслы и его функционально-деятельностные проявления – отражение объективной реальности, выражение личности в деятельности, творческое воображение. Здесь осуществляется единство происхождения (gonos), естественного развития (genes) и саморазвития (becoming) психонейромоторных систем управления движениями человека. Здесь мир «нами открывается» и «открывается нам». Умение «вопрошать», «спрашивать вещи» (которые могут «вещать» на языке своих свойств), воспринимать «контекстные рефлексии» – важный метод работы «репрезентативного интеллекта» (сенсорно- и категориально-вербализованные системы понятий о целостных объектах).

Определение системы движений человека как множества элементов, связанных между собой по принципу Аристотеля *pars pro toto* (знание целого предшествует знанию частей), держится на пяти атрибутивных свойствах: элементность – структурность – целостность – эволюционность – конструктивность. Понятие «система» не попало в список основных естественнонаучных категорий Аристотеля (его роль выполняли другие понятия – «целое», «общее», «эйдос»). Даже в сравнительно недавних разработках общеметодологических концепций – В.И.Вернадский, А.А.Любищев, Д.И.Менделеев, D.R.Nofstadter, B.Hilerin и др. – понятие «системы» еще не имело унифицированного междисциплинарного статуса.



И только с появлением «общей теории систем» (1968) австрийского биолога-теоретика Л.Берталанфи возник основной методологический постулат – адекватные подходы к естественным явлениям природы (и общества) не могут не быть несистемными.

Отметим, что в этимологии понятия «дидактическое исследование» заключено указание на то, чтобы извлечь необходимую информацию из «знакового следа», т.е. осуществить «внутренний диалог» самосознания и самоактуализации личности инновационного деятеля – уметь по некоторым признакам анализировать-синтезировать ситуацию решаемой задачи, сопоставлять интрапсихические и интерпсихические позиции и диспозиции (от лат. disposition – координаты расположения) интеллектуальных структур сознания, на основе методов управленческой рефлексии видеть свои действия глазами других людей и выразить лингвистические особенности процессов восприятия (социальных и индивидуальных трансляторов) на языке отправителя информации. Мы исследуем объекты, чтобы следовать их закономерностям в своей деятельности. Следовательно, уже здесь заключено понятие о способностях личности студента о профессиональных умениях/ компетенциях, требуемых от исследователя, референта и эксперта. Это по сути дела – генерирующие образовательно-развивающие «петли самосознания», в которых продукты (за счет обратных связей) сами определяют путь дальнейших развивающих мыслезнаний в индивидуальном тезаурусе студента. В результате организации смыслового регистра действующей личности она становится в конечном итоге производителем социальных феноменов (научных достижений, произведений искусства, спортивных результатов), продуцирующих общество как целое.

Таким образом, диалогичность и интертекстуальность – две важнейшие категории современной системы антропных технологий образования. Выявление их соотношения представляется актуальным для анализа проблем онтодидактики. Согласно М.М.Бахтину, диалогический характер имеет не только взаимодействие в сфере адресант-адресат, но и диалогический характер имеет человеческое сознание/ мышление в целом, и процесс понимания/ интерпретация текстов в частности. Под интертекстуальностью мы имеем в виду текстовую категорию, отражающую соотношенность одного текста с другими, диалогическое взаимодействие текстов в процессе их функционирования, обеспечивающее приращение смысла произведения. Категория диалогичности имеет антропологический характер, так как рассматривает прежде всего взаимодействие смысловых сфер сознания адресата и адресанта. Мастерски использовал, например, смысловую интерференцию в своей поэзии В.В.Маяковский. Так, в





стихотворных строках о С.Есенине «Вам и памятник ещё не слит, – где он бронзы звон или гранита грань?» как бы «вмонтированы голоса» обоих поэтов. При этом возникает смысловая дереклексия – взгляд на себя со стороны другого. Логическая стереоскопия смысла может возникать при восприятии «рукотворного объекта». Так, у статуи Э.Фальконе «Медный всадник» при разных ракурсах рука Петра I может восприниматься то угрожающей, то благословляющей. Конь под императором то ли танцует, то ли «топчет врага». Здесь смыслы перекрещиваются между собой, «дополняют» друг друга. Возникает так называемая «третья реальность» – индивидуальный художественно-поэтический мир, «онтософийные гештальты» духовно-деятельностного сознания. Одно дело – смотреть на мир «коровьими глазами», другое – «волооким взором».

Интертекстуальный тезаурус возникает у субъекта образования за счет лингвосемантической организации сознания и мышления – в результате сопряжения (как минимума) двух логик, связанных с выявлением предметно-объектного и антропного (ценностно-ориентированного) смысла социокультурных двигательных действий человека. Ценности, естественно, формулируются на понятийно-логическом уровне, а принимаются личностью – на глубинном, где смысл не столько осуществляется, сколько создаётся. Перечислим здесь некоторые обобщенные механизмы / методы «вращения» смысла продуктивной деятельностью и одновременно «вращения» смысла в конструктивное сознание человека:

- 1) смыслополагание – приписывание смысла и значения элементам знаковой системы или системам деятельности человека;
- 2) смыслопостижение – освоение смыслов, ранее внесенных в социокультурные объекты и постигаемые нами;
- 3) смыслоинтерпретация – переработка усвоенных человеком смыслов в соответствии с его концептуально-ценностной системой;
- 4) смыслотворчество – порождение смыслов собственной духовно-ментальной или практической деятельности преобразования мира, социума, самого себя;
- 5) смысловой катарсис – «очищение» личностного сознания через разрешение внутренних противоречий в смысловой сфере личности под воздействием контакта с искусством.

Творческое разрешение тех или иных задач связано с коннотацией смысла (от лат. *con* – вместе и *noto* – обозначаю) – увеличением емкости лингвосмысловой интерпретации действий, событий (их экспрессивно-



эмоционально-оценочных обертонов) за счет дополнительных, сопутствующих значений. Как писал один из создателей квантовой физики П. Дирак, «нужно стремиться сохранять свободу идей». Это является одной из форм реализации в образовательном процессе «логики онтодидактики» – одной из закономерностей развития сознания, мышления и личности студента.

Отметим, что понятие интертекстуальности имеет текстоцентрический характер (риторическое обращение, ориентированность на творческую личность, вопросно-ответные структуры), поскольку учитывает, прежде всего, результаты межтекстового взаимодействия (cogito, интертекстуальный тезаурус, скрытый смысл в смысле очевидном, аллюзия, аппликация, смысловой палимпсест и мн. др.).

В заключение данной темы послужило известное произведение Е.А.Евтушенко «Молитва перед поэмой», представляющее собой вступление к поэме «Братская ГЭС». Здесь поэт написал семь микротекстов, обращенных к поэтам А.С.Пушкину, М.Ю.Лермонтову, Н.А.Некрасову, А.А.Блоку, Б.Н.Пастернаку, С.А.Есенину, В.В.Маяковскому. Благодаря ритмовой подстройке и удачному использованию фигур интертекста Е.А.Евтушенко умело воспроизводит идиостилевые (индивидуальный почек) особенности столпов русской поэзии и облекает в поэтическую форму идею «интертекстуальных переключек». Мы рассмотрим только катрен (четверостишие), обращенный к А.С.Пушкину:

«Дай, Пушкин, мне свою певучесть,  
свою раскованную речь,  
свою пленительную участь,  
как бы шая, глаголом жечь».

Диалогическая ориентация данного отрывка определяется его близостью жанру послания, диалогическому по своей сути. Textoобразующую роль играет у Е.А.Евтушенко такие фигуры диалогизма, как риторическое обращение, конвенциональные установки, стилистически значимыми являются также любимая А.С.Пушкиным поэтическая размерность стиха – ямб, эпитеты «раскованный», «пленительный», а также парафраз стихотворения поэта «Пророк»: «Глаголом жги сердца людей!».

Гипертекстуальные и ассоциативные связи наблюдаются и в научных дискурсах. Процесс межъязыковой рефлексии – чужой и авторский тексты вступают во взаимосвязи на различных уровнях. Здесь осуществляется анализ словообразовательных моделей, явлений контаминации текстов двух и более авторов (создание экспрессии коммуникативного акта),



проявление индивидуальности языковой личности, усиление личностного начала текста и его имманентной диалогичности. Ни один научный текст не является свободным от внешних влияний. Каждый новый текст может быть рассмотрен как некая реакция на уже существующие, а существующие тексты могут использоваться как элементы структуры новых текстов. Это и порождает интертекстуальные связи. Интертекст одновременно принадлежит и тексту как языковому знаку, и действительности, так как социокультурная среда играет активную роль в процессе смыслопорождения и смыслопонимания содержания текстов. Указанные нами методы наглядно демонстрируют, что язык не столько отражает действительность, сколько ее интерпретирует, а также позволяет увидеть, каким образом эта действительность преломляется в сознании человека, при этом когнитивно-лингвистическое моделирование обнаруживает удивительный изоморфизм в строении мира, в структуре языка и в «производстве личности / индивидуальности». Перечисленные нами функциональные элементы, принадлежащие разным уровням структурной организации мыследеятельности, образуют гетерархическое объединение (в котором каждый из компонентов может взять на себя функцию доминирующего, системообразующего фактора).

Интертекст представляет собой определенный виртуальный сгусток информации. Французский философ Р. Барт обращает внимание на то, что суть текста не в его замкнутой внутренней структуре, которую можно досконально изучить и проанализировать, основой является его выход в другие тексты, другие коды, другие знаки; текст существует лишь в силу межтекстовых отношений, в силу интертекстуальности и автотекстуальности. Это дает возможность создавать идиоматический смысл (от греч. *idioma* – своеобразие, уникальность) своей личности и продуктов деятельности: «Прощай, свободная стихия» (А.С.Пушкин); «Прощай, немытая Россия» (М.Ю.Лермонтов). Важно, чтобы поэтический троп открывал перспективы «творения реальности» (где каждый лингвистический функционал содержит в себе спектр неисчерпаемых смыслов объекта познания) и «творения смыслов» – потребность и способность человека заглядывать в неисчерпаемые тайны отдельно взятого субъекта творчества.

В онтодидактике использование концепта «лингвистического следа» (других, на наш взгляд, не существует) может быть конструктивным шагом: во-первых, он логически вполне формализуем, а, во-вторых, используется и в философских построениях (концепт следа, в частности, представлен в исследованиях французского «философа образования» Ж.Деррида). Так что в этом проблемном поле есть общая площадка («антроподром») для



взаимодействия образовательной антропологии и эвристической дидактики. Данное взаимодействие рассматривается нами в контексте понятий «программа-процесс-событие-контекст-управленческая рефлексия», когда понимание и продуктивный результат действия «петель самообразования» и конструирования ментальных слоев сознания создаются студентом, а не передаются преподавателем. Мы предпочитаем рассматривать «ментальные повторы» информации как расширяющаяся репрезентация некоего первичного учебного объекта «единой полимодальной семантики» (по Е.Ю.Артемьевой), в котором соединяются ближние и отдаленные перспективы как системы локально-глобальных отношений, а также отношения человека с социокультурным пространством (самоидентификация) и отношения с собой и другими людьми (когнитивно-личностная самоатрибуция). Кроме того, для онтодидактики важен термин «персонализация личности и деятельности», предполагающая включение объекта/ объектов познания в сферу своего «Я-деятеля», экспозицию себя другим людям и наделение символическими маркерами собственного «владения» данной сферой деятельности познания и преобразования: знаковая референция, «визуальные понятия» (Р.Арнхейм), смысловые палимпсесты, «чтение образами, а не словами» («разумным глазом», по Р.Грегори). Если природе дано существование, то культура создаёт событие, она его сотворяет: «Вчерашний день ещё не родился. Его ещё не было по-настоящему» (О.Мандельштам). Личность, как известно, есть персонифицированное становление человека посредством социокультурных действий. Французский философ и писатель Ж.-П.Сарт отмечал, что существование предшествует сущности, что становящийся человек «есть то, что он не есть». Здесь необходимы программы идентификации «Я» – самоактуализации и самореализации личности. Так, в онтодидактике креативные действия субъекта образования должны быть ориентированы на культуротворчество и профессиональный менталитет, а не только на социокультурную организованность и профессионально-культурную предметность, характерные для методов традиционной дидактики. На наш взгляд, современная онтодидактика должна быть связана с разработкой своего рода профессиональной гетеросферы сознания студента (система когнитивных, эмоционально-оценочных, смысловых образований). Данная сфера «развивающегося сознания» студента может быть основана на так называемом смысловом палимпсесте.

Согласно переводу (греч. *palin* – снова, *psaio* – скоблю, стираю), палимпсестом называется рукопись, которая создаётся поверх слоя имеющегося, но заретушированного текста: сквозь свежий слой письма в таком документе могут проступать более ранние источники – предтексты, –



число которых потенциально может исчисляться до бесконечности. Если в древности и раннем средневековье подобные рукописи имели прикладное значение, то в последней трети XX - начала XXI века образовательная модель палимпсеста может быть интерпретирована как многомерное социокультурное целое, полученное в результате объединения различных культурных слоев, понимаемых как дидактические и учебные тексты. Любое сообщение, в том числе текст культуры, науки или произведение искусства, может быть считано и понято лишь в ходе его дальнейшей «переписки», «лингвосемантической правки», т.е. на основе «инновационного чтения», восприятия потенциального зрителя, читателя тех или иных смыслов (вообще любого интерпретатора): ведь эмоционально-эстетическая реакция, ситуативное поведение, образ мысли последних, с одной стороны, абсолютно непредсказуемы, а с другой – абсолютно предзаданы, запрограммированы совокупностью накопленного культурой свода текстов «Тотального Архива» (термин Р.Барта). Становясь классикой, искусство не теряет актуальности для интерпретаций, которые продолжают плести сети палимпсеста, накладываясь на послание, сообщение, текст из вчерашнего дня, который по мере увеличения дистанции наращивает множественность способов прочтения. При перемещении в бесконечной плоскости *палимпсеста* – это шанс обрести нечто иное, неизведанное, оставшееся до сих пор на «маргиналиях», на обочине внимания (от лат. *margo* – край, граница – замечания, пометки на полях книги).

Интертекстуальность характерна не только для текстов в узком смысле, т.е. словесных (вербальных), но для текстов, которые построены иными средствами знаковых систем, нежели естественный язык. Важно отметить то, что рассмотренные нами свойства «лингвистических рукописей» можно наблюдать не только между книжными произведениями, но и творениями архитектуры, музыки, изобразительного искусства театра, кинематографа, спорта. В онтодидактике – при построении «живых движений» – отнюдь не редкость музыкальные, хореографические, сюжетные, и прочие аллюзии и «смысловые суперпозиции» (от лат. *superpositio* – наложение, совпадение основных форм мышления: предметного, сенсомоторного, интеллектуально-образного). Здесь «поиск определенности» смысла метафизических универсалий, отражающих интертекстуальность «живых движений» человека, вряд ли когда-нибудь будет завершен.

Следовательно, в исследуемых субъектом «лингвистических следах» заключено понятие о способностях личности студента о профессиональных умениях/ компетенциях, требуемых от исследователя, референта и эксперта. Это по сути дела – генерирующие образовательно-развивающие «петли самосознания», в которых продукты (за счет обратных связей) во



многим сами определяют путь дальнейших мыслей в индивидуальном тезаурусе студента. В результате организации смыслового регистра действующей личности она становится в конечном итоге производителем социальных феноменов (научных достижений, произведений искусства, спортивных результатов), продуцирующих общество как целое.

И здесь – в онтодидактике – использование концепта «лингвистического следа» (других, как мы отмечали, не существует) может быть конструктивным шагом: он логически вполне формализуем в образовательных технологиях. Так что в этом проблемном поле есть общая площадка («антроподром») для взаимодействия образовательной антропологии и эвристической дидактики. Подчеркнем еще раз, что данное взаимодействие следует рассматривать в системе понятий «программа-процесс-событие-контекст-управленческая рефлексия», когда понимание и продуктивный результат действия «петель самообразования» создаются студентом, а не передаются преподавателем. Общеизвестный пример рекурсивного «внутреннего диалога сознания» – объект/ предмет помещается между двумя зеркалами – в каждом из них виден бесконечный ряд отражений. Однако мы предпочитаем рассматривать «ментальные повторы» информации как расширяющаяся репрезентация некоего первичного учебного объекта «единой полимодальной семантики» (по Е.Ю.Артемьевой), в котором соединяются ближние и отдаленные перспективы как системы локально-глобальных отношений, а также отношения человека с социокультурным пространством (самоидентификация) и отношения с собой и другими людьми (когнитивно-личностная самоатрибуция). Кроме того, для онтодидактики важен термин «персонализация личности и деятельности», предполагающая включение объекта/ объектов познания в сферу своего «Я», экспозицию себя другим людям и наделение символическими маркерами собственного «владения» данной сферой деятельности познания и преобразования.

Онтодидактическое наследование self-attitude – «профессионально-личностного прогрессирования – связано с возможностью выхода на новый уровень проблемного мышления и предметно-орудийных действий, а также полиморфизмом технологий – свойством человека решать схожие по смыслу проблемы/ задачи разными способами. Так, например, нами разрабатываются аллитерационные онтодидактические модели (имеющие лингвопоэтический эффект), в которых осуществляется диалог метафор, «смысловое столкновение» перцептивных, ментальных и двигательных образов, в ходе анализа которых осуществляется «смысловое столкновение» перцептивных, ментальных и двигательных образов



(контроверзы, дифракции, интерференции смыслов), возникают новые семантические конструкторы, «визуальные понятия», лингводидактические операторы. Так, например, стихотворный образ создается не столько лингвистическим значением слов, сколько метрикой, размером стиха, системой рифмовки, ритмической инверсией. При прослушивании поэтического текста художественно-семантическое пространство восприятия расширяется за счет «звуковой мелодии» стихотворения, особенностей звучания (ораторской или напевной манеры чтения), устной речи (глухой, звонкий, мягкий, твердый, резкий звук), интонационно-логических пауз, альтернирующего ритма, аллитераций, тембровой окраски, характеристик метроритмической и фонической его структур (факторов, описывающих технико-технологические характеристики поэтической речи).

Каждый человек по-своему воспринимает, понимает, интерпретирует действительность и осуществляет вероятностный прогноз на основе «языковых конструкторов» своего ментально-орудийного опыта. Логика Аристотеля и «картезианские методы» определяют стратегию разрешения возникающих проблем. Здесь реальность по своей организации сходна с человеческим интеллектом, а, точнее, с такой формой человеческого разума, как разум математический (Х.Ортега-и-Гассет). Решение теоретической проблемы достигается преимущественно за счет реконструкции искусственного мира. Последний понимается как «результат формально-логического исчисления»: «Книга природы написана на языке математики» (Г.Галилей). Можно полагать, что в математике есть какие-то глубинные соприкосновения с абсолютными сущностями. Отметим, однако, что здесь моделируется не столько сложный объект (своего рода смысловая мегамашина), сколько операции по изучению данного объекта – теоретический инструментарий. Технократическое мышление, делая человека, казалось бы, всемогущим, превращает его по сути дела в «часть машины». Вместе с тем теоретический инструментарий расширяет возможности безграничного углубления, уточнения, совершенствования, мыслительного результата. Это своего рода метамодель, построенная на многомерных системных принципах организации личности/индивидуальности, отражающих целостность человеческого бытия. Личность рассматривается нами не как «данность», а как поиск себя, не как нечто сотворенное, а как нечто творящее. Человеку-индивидуальности, чтобы быть самим собой (подлинным, аутентичным), необходимо быть бесконечно больше себя. Внутренний мир личности имеет многоуровневую и многомерную структуру: бытие-в-себе (объективное существование – деперсонализированное Я); бытие-для-себя, включающее отношение к



себе (субъективная реальность) и бытие-для-другого, включающее отношение к другим людям (интерсубъективная реальность) – понимание другого человека как другого-для-меня, в контексте моих потребностей и другого-во-мне, отнесённом ко мне, но сохраняющим свою идентичность; личностно-сверхличностное бытие человека, соединяющее все области человеческого существования (включая экзистенцию, трансцендентную и транссубъективную реальность). Отметим, что трансличностное сознание (метасознание) позволяет человеку выходить за пределы своих видовых потребностей и становиться Субъектом Мира. Это восхождение позволяет осуществлять «погружение в реальность» (В.Франкл), выйти «за пределы себя самого» (Ортега-и-Гассет).

Можно также отметить, что «метрика физических телодвижений» человека не тождественна «метрике перцептивно-двигательного пространства», связанного со «схемой тела» и «образом тела». Схема тела определяется функциями информационных механизмов (афферентных и смысловых). Это обобщённое представление человека о своём теле, его размерах, форме, границах с окружающей средой, его «векторно-смысловой ориентации» в пространстве (предметной среде) в каждый момент времени. Так, выполнение атакующего действия борца может быть ориентировано по отношению к коврику или сопернику – от себя, от объекта, от другого человека. Образ тела – сложное единство восприятия, установок, оценок, представлений и понятий, связанных как с телесно-технической организацией, так и системой психосемантического модуса человека (позволяющего «адекватно воспринимать свое тело» и «рационально управлять своим телом»). Как отмечает известный хореограф И.Моисеев, «танец есть абсолютно физическое действие, а результат – абсолютно духовный: каков парадокс!».

Можно полагать, что в основании онтодидактики естественнонаучного и гуманитарного знания лежит игра: в первом случае – эксперимент как игра с природой, во втором – искусство как игра с текстом. Человек как бы «играет с Текстом» – играет в текст как в игру (семантическое, эстетическое и моторно-двигательное «разнозвучие» темпоритмов артпластических движений), и играет текст как исполнитель социокультурного произведения (воспринимая и интерпретируя его в режиме диалога «Я и Другой человек», «Я и другой Я»).

С одной стороны, в онтодидактике деятельность познания выступает в качестве метода объяснения, а психическое отражение – как объясняемое (понимаемое). С другой стороны, осуществляется объяснение деятельности через психические механизмы (здесь деятельность является объектом объяснения/понимания).





При этом основная работа студента с образовательно-обучающей моделью должна вестись в двух направлениях – достраивание (или видоизменение) модели и её смысловая реконструкция (интерпретация). К сожалению, проблема эвристического поиска часто заменяется проблемой выбора. Известно, однако, что творчество начинается там, где отсутствует «заданность на выбор». Более целесообразным является не выбор, а выработка позиций, методов, технологий, их совершенствование и диверсификация. Вполне понятно, что освоенные виды деятельности («закреплённые в автоматизмах») уже не способны развивать личность в её стремлении к акме (вершинам своего развития).

В онтодидактике при разработке образовательных технологий необходимо учитывать четыре основных признака моделируемых объектов: 1) сущность, 2) специфику, 3) норму и 4) меру. Дидактическая модель должна отвечать на следующие вопросы: что есть объект (его морфология, структура и функции), как его построить и реконструировать (технология и методика) и как к нему отнестись (ценностно-смысловое отношение). Деятельностная онтология выстраивается в сфере сознания по мере объекта (законосообразность, геносообразность, социосообразность, культуросообразность) и по мере субъекта (целенаправленность, предметность, смыслоорганизованность, ценностная ориентация). Концепт и конструкт – это «переплетение» двух семантических единиц системного анализа и синтеза, необходимых для построения любой образовательно-обучающей модели. Если в концепте на первый план выдвигается понимание и интерпретация объекта/ предмета обучения, то в конструкте – технология его построения.

Отметим, что теоретический конструкт образуют не явления и факты, а модели фактов. Теория развивается не добавлением фактов, но пересмотром моделей, концепций, парадигм. Вот почему в образовательных технологиях необходимы определения понятий и категорий (предметно-дисциплинарный тезаурус), а для персонализации сознания человека (преподавателя, студента, спортсмена) так важен личностно-смысловой тезаурус.

**Примат гуманитарного начала над технологическим / техническим в образовательной онтодидактике.** В традиционной дидактике пока еще в значительной мере существует тенденция технократического направления системы вузовского образования, которая заключается в том, что феномены человеческого целеустремленного духа нередко редуцируются до разума, разум – до рассудка, рассудок – до интеллекта, а последний – до искусственного интеллекта. Отметим, что культ обезличенности «лица, принимающего решение», «технизация духа» превращают человека по сути



дела в «живой придаток машины», формируют личность без культуры. При этом духовно-ценностные смыслы человека-деятеля подменяются «коммуникационными смыслами», смыслотворчество личности – технологией «рационального программирования», семантические модусы механизмов понимания и интерпретации понятого – «алгоритмическими шагами» и «вычислимыми функциями». Технология искусственного мира, «деперсонализированного рации» налагается на «живую природу» и человеческое бытие в целом. Деперсонализация образовательных технологий (версия внеличного источника творчества) может быть характерной и для методов творчества в искусстве, когда художник (например, Микеланджело, Моцарт, Байрон) отрекается от авторства (творит Бог, «внутренний голос», «активность бессознательного»). Даже в известном высказывании Р.Декарта *cogito ergo sum* (мыслю/ воспринимаю, следовательно, я есть) – подчеркивается «мыслю», но не «я» «Рассуждение о методе», 1637).<sup>1</sup>

Границы в пространстве культуры наделены способностью не только разделять, но и связывать, выступая местом встречи разнородных смысловых потоков и рождения новых смыслов. Понятие не разделяющей, а соединяющей границы становится ключевой и в диалоговой концепции М.М. Бахтина: «Внутренней территории у культурной области нет: она вся расположена на границах, границы проходят повсюду, через каждый ее элемент». В своих работах по семиотике на продуктивную функцию границы в семиосфере указывает также Ю.М.Лотман. Нами в работах по социокультурной теории двигательных действий [3-6] показано, что границы в антропных гетерархических системах образования наделены способностью не только разделять, но и связывать элементы системы, выступая местом встречи разнородных смысловых потоков и рождения новых смыслов.

Логика функционирования подсистем в результате интеграционных процессов все в большей степени корреспондируется с общесистемными требованиями. Благодаря этому социокультурная система переходит к состоянию динамического равновесия. В отличие от мультикультурных отношений в дидактике, которые устанавливают всего лишь

---

<sup>1</sup> В привычной форме *Ego cogito, ergo sum* («Я мыслю, следовательно, существую» ) аргумент появляется в более поздней работе «Начала философии» (1644), написанной на латыни: «*Ac proinde haec cognitio, ego cogito, ergo sum, est omnium prima et certissima...*» (§ 7). В то же время эта фраза у Р.Декарта была парафразой из Блаженного Августина, который в своей книге «О Граде Божьем» (примерно 430 год от р. Х. ) писал: «*Ac proinde haec cognitio, ego cogito, ergo sum, est omnium prima et certissima etc.*» (Информационный источник: [otvet.mail.ru/question/31453526](http://otvet.mail.ru/question/31453526)).



самодостаточность разных культур, транскультурное взаимодействие в онтодидактике проектирует их открытость и взаимную вовлеченность в образовательный процесс, взаимопроникновение социальной системы, культуры и личности и сохранение единства постоянно дифференцирующейся социокультурной системы.

Заключение. Можно полагать, что сделанная нами попытка онтологического анализа сферы сознания, мышления и социокультурной деятельности художника или спортсмена открывает «путь к себе» любому человеку: ведь когнитивный субъект – это homo creascificus («творящий мудрость»), целая вселенная, а значит, границ для его самосовершенствования не существует. При этом творческий деятель должен и сам открываться для себя, становиться «распахнутым» для всего мира, «вызреть из собственного будущего». В онтодидактике используются цели-проекции – мысленное перенесение своего «реального Я» в воображаемую конечную ситуацию решаемой задачи, и цели-интродекции – это внесение «воображаемого Я» (то есть «Я» из моделируемого будущего) в реальную предметную ситуацию решаемой задачи. Поистине прав был поэт, утверждая что «счастлив тот, кто точку Архимеда умел сыскать в себе самом» (Ф. Тютчев).

Автор выражает надежду, что проведенный нами анализ методов и средств антропноориентированной онтодидактики позволит специалисту-практику увидеть перспективу своей профессиональной деятельности, а ученому осмыслить проблемное поле дальнейших исследований.

## Литература

1. Дмитриев С.В. XXI век: диалог наук и мировоззренческих позиций в антропных технологиях деятельности // Теория и практика физической культуры. - 2000. - № 7. - С. 2–7.
2. Дмитриев С.В. Антропные принципы в современной науке и образовательных технологиях физической культуры // Теория и практика физической культуры. - 2004. - № 12. - С. 2–9.
3. Дмитриев С.В., Быстрицкая Е.В. Формирование сознания и самосознания студентов на основе предметно-смыслового содержания образовательных технологий. – Нижний Новгород: Изд-во НГПУ, 2012, с. 285.



4. Дмитриев С.В., Неверкович С.Д., Быстрицкая Е.В. Школа восприятия, конструктивного мышления и продуктивного действия спортсмена в методике психолого-педагогического обучения // Теория и практика физической культуры. – 2013, - № 5. - С. 96-102.
5. Дмитриев С.В., Неверкович С.Д., Быстрицкая Е.В., Воронин Д.И. Дидактические подходы к проектно-технологическому моделированию двигательных действий на основе методов синергетики, эвристики, апоретики // Мир психологии, 2014, № 1, с.274-287.
6. Дмитриев С.В., Неверкович С.Д., Быстрицкая Е.В., Воронин Д.И. Семантическое пространство «живых движений» в сфере языкового сознания и самосознания человека как творческого деятеля // Мир психологии, 2014, № 3, с.173-186.
7. Поддьяков А.Н. Преднамеренное создание трудностей и совладание с ними // Психологические исследования. Электронный журнал. 2008. № 1. <http://www.psystudy.ru/index.php/num/2008n1-1/85-poddiakov1.html>
8. Столяров В.И.. Философия спорта и телесности человека. Книга первая. Введение в мир философии спорта и телесности человека. Изд. «Университетская книга» – М., 2011, 764 с.
9. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика: Теория и технология креативного обучения. - М.: Изд-во МГУ, 2003. - 416 с.
10. Хуторской А.В. Дидактические основы эвристического обучения: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М, 1998.
11. Хуторской А.В. Эвристический тип образования: результаты научно-практического исследования // Педагогика. - 1999. - № 7. - С. 15-22.
12. Хуторской А.В. Выход из капкана: эвристическое обучение как реальность // Народное образование. - 1999. - № 9. - С. 120-126.
13. Краевский В.В. Педагогика между философией и психологией // Педагогика. 1994. № 6.
14. Лернер И.Я. Философия дидактики и дидактика как философия. М., 1995.
15. Розин В.М. Философия образования: предмет, концепция, основные темы и направления изучения // Философия образования для XXI века. М., 1992.



16. Философия образования // Педагогика. 1995. № 4. с. 3-28.

--

**Для ссылок:**

Дмитриев С.В. Творческая личность в антропологическом и художественно-эстетическом дискурсах [Электронный ресурс] // Вестник Института образования человека. – 2018. – №1. – С.5. <http://eidos-institute.ru/journal/2018/100/>. – В надзаг: Института образования человека, e-mail: [vestnik@eidos-institute.ru](mailto:vestnik@eidos-institute.ru)

**Научно-методические услуги**

**Института образования человека**

- Отзывы на авторефераты диссертаций.
- Рецензии на статьи, учебники, монографии.
- Дистанционные курсы для соискателей.
- Научное руководство школами, соискателями.
- Разработка, рецензирование образовательных программ.
- Проведение педэксперимента, педпрактики.
- Выездные семинары на территории заказчика.
- Обсуждение на Учёном совете (дистанционно).
- Дистанционная предзащита диссертаций.
- Оппонирование диссертаций.

[Подробнее](#)

**Инновационные проекты для школ**

Институт образования человека приглашает школы для участия в проектах: Метапредметный подход, Эвристический класс, Современный урок.

[Подробнее](#)