

## ОБ ИСТОКАХ НЕГАТИВНЫХ ТЕНДЕНЦИЙ В ДУХОВНОМ РАЗВИТИИ СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА

*В статье вскрываются противоречия между господствующим в современном образовательном процессе методе обучения, апеллирующем преимущественно к интеллекту, и природой человека как существа творческого, открытого к ощущениям и впечатлениям и воспринимающего мир как систему ценностей. Раскрываются механизмы развития мышления, особенности ценностно-смыслового мировосприятия. Указывается один из путей совершенствования современного образовательного процесса*

Темпы развития науки и техники в наше время поражают воображение. Человеческая мысль проникла в глубины космоса, земли, океана, человеческого тела и человеческой души. Казалось бы, столь поразительные успехи в познании должны явиться крепким фундаментом процветающего общества, в котором каждый человек духовно богат, счастлив, самодостаточен, уверен в своём будущем и в счастье своих детей; общества, в котором царит любовь к окружающему миру и к другим людям.

Однако многим современным представителям homo sapiens свойственны ложь, коррупция, потребительское отношение к природе, равнодушие, а нередко и пренебрежение к себе подобным. Духовные ценности для них во многом теряют свою значимость, уступая место благам, связанным с комфортом тела. Эгоцентризм и откровенный эгоизм приобретают устрашающие размеры в личной и в общественной жизни людей. С каждым годом наблюдается рост наркомании и преступности (в том числе и детской), увеличивается количество самоубийств.

Следует согласиться, что общество, в котором над честностью смеются, пошлостью и снобизмом восторгаются, а о лёгких деньгах мечтают, привлекает далеко не всех. Более того, дальнейшее проникновение человеческого разума в тайны мироздания, развитие науки и техники в столь несовершенном социуме начинают пугать непредсказуемостью последствий для самого человека. Становится совершенно очевидным то, что высокий уровень обра-

зования, развитый интеллект личности сами по себе ещё не гарантируют общественного процветания и торжества гуманистических идеалов. Создаётся впечатление, что современное образование (как самый главный инструмент обучения и воспитания подрастающего поколения) не способно противостоять антигуманным тенденциям в развитии личности.

В данной статье предпринята попытка вскрыть истоки негативных последствий современного образовательного процесса и показать один из путей его совершенствования.

Думается, что главное заблуждение современного человека в сфере образования связано с гиперболизацией роли интеллекта в развитии личности. Критику гиперболизации интеллекта в духовном облике людей дал ещё В. Дильтей. Он писал: «В жилах познающего субъекта, которого конструирует Локк, Юм и Кант, течёт не настоящая кровь, а разжиженный сок разума как чистой мыслительной деятельности. Меня же психологическое и историческое изучение человека вело к тому, чтобы положить его – во всём многообразии его сил, как желающее, чувствующее, представляющее существо – в основу объяснения познания» [10, с. 665].

Чрезмерно переоценивая роль интеллекта для становления и совершенствования духовной сферы человека, современное образование пытается развивать мышление согласно принципам, антагонистическим человеческой природе, противоречащим человеческому в человеке. На протя-

жении ряда веков в системе образования западной традиции имеет место засилье обобщённых, абстрактных знаний: обучающимся преподносится, как правило, вербально-текстовая (словесная) информация, которой они должны овладеть. Такой подход чреват тем, что при нём из мыслительного процесса выпадает ряд имманентных и существенных для него элементов.

В самом деле, как убедительно доказал Л. Веккер, человеческое мышление представляет собой, по меньшей мере, двухуровневую структуру. Первый уровень – это уровень психических образов (симультанно-пространственных гештальтов), материальным носителем которых является психическая ткань, особым образом структурирующаяся в мыслительном акте. Второй уровень – это уровень символов, предстающих в виде слов, формул, графических моделей и прочих знаков. Мышление осуществляется как непрерывный перевод с языка симультанно-пространственных гештальтов на второсигнальный язык символов. Понимание, будучи имманентным свойством мыслительного процесса, предполагает корреляцию символов (например, словесных компонентов мышления) с соответствующими структурами психической ткани, отражающими те или иные характеристики предмета мысли [2, с. 187-289].

На этом же механизме базируется и формирование понятий, что, как известно, является одной из важнейших задач процесса обучения. Любое понятие представляет собой некую целостную структуру (на что в своё время указывал ещё Гегель), в основе которой лежит психическая ткань, отражающая содержание понятия в его пространственных, временных и модально-интенсивностных характеристиках, обеспечивающих эту структуру. Вне связи с психической тканью понятие не может сформироваться вообще.

Анализируя закономерности формирования понятия как феномена, которому свойственна символическая опосредованность и органически целостная структура, Л. Веккер пишет: «Органическая целостность, о которой говорит Гегель, не скреплённая каркасом связной непрерывной структуры и конкретного материала, фор-

мирующего её, неизбежно превращается в фикцию» [2, с. 287]. Этот вывод учёного базируется на обширнейшем массиве экспериментально-психологических фактов. Обеспечить в процессе обучения связь символических компонентов мысли с психической тканью возможно лишь в том случае, если широко опираться на сенсорно-перцептивную сферу личности. Именно в этом плане учебный процесс допускает значительные упущения. Проблема состоит ещё и в том, что символический компонент мысли в сознании человека может существовать самостоятельно. В этом случае при реальности кода мысли (например, слова) сама мысль, по сути, отсутствует. Отсутствие мысли нередко прячется за каскадом научных терминов и сложных лингвистических конструкций, которые на психическом уровне обучающегося бессодержательны, поскольку не имеют опоры в чувственной ткани психики, и представляют собой «словесную шелуху».

Человек создан как существо творческое, открытое и стремящееся к полноте ощущений, а также обладающее ценностно-смысловым мировосприятием. Современный же процесс обучения нередко противоречит развитию личности по всем названным позициям.

Действительно, творческая деятельность, как известно, основана на дивергентном мышлении – мышлении, «идущем в различных направлениях», отступающем от логики и потому приводящем к неожиданным результатам. Дивергентное мышление принципиально отличается от конвергентного мышления, которому присущи строгая логика и однонаправленность [13, с. 20-26]. Понятно, что обучение, в основу которого положена передача знаний (значений) и дальнейшая их репродукция, не способствует развитию творческого потенциала личности. Такое обучение основывается на линейном и однонаправленном мышлении.

Кроме того, вербализированное понятийное мышление, активизирующее деятельность лишь левого (для правой) полушария, хоть и является инструментом прогресса, обретя монополию, явно разрушает самого человека. Приоритет деятель-

ности левого полушария, отвечающего за аналитическую работу психики, и «набрасывающего» на действительность «понятийную сеть», препятствует целостному мировосприятию. Это лишает нас возможности наслаждаться великолепием мироздания и тем самым быть счастливыми. Человек же всегда стремился к целостному полноценному восприятию мира, поскольку оно наполнено красками и звуками, яркими и незабываемыми впечатлениями. Поэтому во все времена люди искали и ищут способы уйти от левополушарного способа восприятия мира, дробящего изначально целостную картину перцепции в согласии с системой понятий.

Обучение, сводящее к минимуму активность сенсорно-перцептивной сферы обучающего, чревато ещё и тем, что оно тормозит развитие эмпатии – важнейшего качества духовно развитой личности. Сущность эмпатии, как известно, состоит не только в сопереживании другому (человеку, животному или даже неживому предмету), но и в способности ощущать мир так, как его ощущает другой.

Наконец, обратимся к заявленному выше тезису о ценностно-смысловом восприятии мира человеком. Такое мировосприятие характеризуется тем, что субъект воспринимает действительность как систему ценностей, как систему смыслов. Господствующее ныне образование, основанное на словесно-символическом мышлении, не способствует освоению общественного опыта, системы знаний как системы смыслов. Дело в том, что феномен значение, лежащий в основе любого языка, нетождествен *смыслу*, несмотря на то что нередко эти термины употребляют как синонимы.

Имеется много путей совершенствования процесса обучения. Один из таких путей связан с увеличением доли искусства, в частности музыки, в образовательном процессе. Общение с музыкой, как и с любым другим видом искусства, активно развивает творческие задатки личности. Это обусловлено тем, что даже будучи слушателем, человек одновременно является и творцом, а точнее – сотворцом воспринимаемого сочинения. Всякий раз он творит свою слушательскую «версию» звучащего произведе-

ния. В основе этого сотворческого процесса лежит дивергентное мышление. Это согласуется со спецификой данного искусства – искусства, в котором нет однозначно заданного содержания.

Общение с музыкой способно также весьма эффективно развивать сенсорно-перцептивную сферу слушателя (причём всю сенсорно-перцептивную систему, а не только сферу слуха). В связи с этим Г. Орлов пишет: «То обстоятельство, что музыка оживает только через звук и воспринимается слухом, отнюдь не означает, что музыкальный опыт сводим к слуховому. Напротив, этот опыт *универсален*, потому что он вовлекает всего человека и «говорит» на языках всех сфер его чувственного восприятия, ума, души и духа. Обычно подчёркиваемая слуховая специфика этого опыта фиктивна, и прилагательное «музыкальный» должно восприниматься как указание на то, что музыка послужила его первоисточником» [11, с.3]. Вовлекая всего человека в процесс общения с искусством, последнее (искусство) оказывается мощным инструментом восстановления целостности человека. «Адресуясь широкому кругу воспринимающих, – отмечает Л. Мазель, – искусство в то же время обращается к человеческой личности во всей её полноте, воздействует на различные слои и «этажи» психики – на эмоции и на интеллект, на глубины подсознания и вершины сознания. Социальное по своей сущности, искусство не проходит и не может проходить мимо биологической природы человека. Оно апеллирует и к его простейшим безусловным рефлексам, и ко всему его социальному жизненному опыту, включая культуру, накопленную многовековым развитием человечества. ... Возможно даже, что одна из общих функций искусства в том и заключается, чтобы воссоздать человека, неизбежно расщеплённого ходом истории на различные специальные роли (профессиональные, социальные и т.д.), в его целостности и нераздельности, воссоздать его для самого себя в единстве его прошлого и настоящего, в ощущении всего богатства его творческих сил и жизненных проявлений» [9, с. 171-172]. Функцию, связанную с восстановлением целостности человека,

отмечает и М. Арановский, указывая: «...Искусство вообще, и музыка, быть может, тем более, отражает Человека в его целостности. В той целостности, в которой сливается всё и которая не поддаётся исчерпывающему анализу» [1, с. 341].

Существенна роль музыки и вообще искусства в формировании системы ценностей личности, в развитии ценностно-смыслового восприятия действительности. Аргументом в пользу данного заявления служит то, что искусство представляет собой хранилище наиболее мощных и устойчивых систем базовых смыслов конкретного общества. Кроме того, оно не только хранит смыслы, но также генерирует и транслирует их. По мнению А. Н. Леонтьева, искусство – это «та единственная деятельность, которая отвечает задаче открытия, выражения и коммуникации личностного смысла действительности, реальности» [6, с. 237].

Являясь одной из превращённых форм (М. Мамардашвили) смысла, любое художе-

ственное произведение представляет собой означенный смысл. А это значит, что существенным моментом искусства является интенциональный акт. И потому восприятие художественного произведения характеризуется обретением *отношения*. «Искусство – ... всегда отношение» – отмечает Ю. Лотман [8, с. 37]. Причем отношение в художественном способе познания – это отношение живого существа, ощущающего это отношение в себе, переживающего это отношение как особое состояние.

Таким образом, искусство «предоставляет», презентует человеку отношение как состояние, охватывающее его, поглощающее его целиком, активизирующее все его психические системы, включая сенсорно-перцептивный уровень. И в этом заключается сила искусства, которая может быть поставлена на службу образовательного процесса, организованного в соответствии с человеческой сущностью.

#### Л и т е р а т у р а

1. Арановский М. Г. Музыкальный текст. Структура и свойства. – М.: Композитор, 1998.
2. Веккер Л. М. Психика и реальность: единая теория психических процессов. – М., 1998.
3. Коляденко Н. П. Синестетичность музыкально-художественного сознания (на материале искусства XX века). – Новосибирск: Новосибирская государственная консерватория (академия) им. М. И. Глинки, 2005.
4. Леонтьев А. А. Смысл феномена смысла и его статус // Мир психологии. – М.-Воронеж. – 2001. – №2. – С.13-20.
5. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Изд 2-е. – М.: Политиздат, 1977.
6. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения. В 2-х тт. Т.2. – М.: Педагогика, 1983. – 318 с.
7. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 1999.
8. Лотман Ю. М. Лекции по структурной поэтике // Ю. М. Лотман и тартуско-московская семиотическая школа : сб. науч. тр. – М., 1994. – С.10-263.
9. Мазель Л. А. Вопросы анализа музыки. – М.: Сов. композитор, 1978.
10. Михайлов И. И. Дильтей В. // Новая философская энциклопедия. Т.1 – М.: Мысль, 2000. – С. 664-666.
11. Орлов Г. Древо музыки. –СПб.-Вашингтон, 1992.
12. Пелипенко А. А. Рождение смысла // Мир психологии. – 2001. – №2. – М.-Воронеж. – С.20-26.
13. Психология одарённости: от теории к практике / под ред. Д. В. Ушакова. – М.: Ин-т психологии РАН, 2000.

