

Шоган В.В.

**Методология педагогики чувства
(принципы и методологические законы).**

2018

В монографии представлена «Педагогика чувства» как система условий, пробуждающих бытийственные основания человеческого самосознания. В контексте идей, представленных в монографии, чувства, по мнению авторов, есть опережающая основа жизни. Эти чувства пробуждаются, корректируются и нацеливаются на реальность в условиях образования, чтобы далее повториться уже ни как иллюзия, ни как форма, а как содержательная основа взрослой человеческой жизни. Методологическими принципами педагогики чувства автор определяет: принцип семиотичности, указывающий на необходимость нового языка в Педагогике чувства; принцип единого образовательного и педагогического пространства, рассматриваемых как форму и содержание во взаимовлиянии; принцип интенциональности, указывающий на то, что образование, то есть школы и вуз есть своеобразный «дом смыслов», за переживанием которых обращается субъект образования; принцип событийности, указывающий на то, что любой образовательный акт в педагогике чувства, есть со-бытие, то есть прикосновение к глубинным бытийственным основам самосознания субъекта, изменяющегося под влиянием собственного бытия; принцип субъектности, указывающий на то, что наука педагогика только тогда представляет собой некоторое эффективное явление, когда обращается к субъекту образования активному, живому, взошедшему к необходимости педагогического влияния, человеку. В целом же «Педагогика чувства» предполагает влияние на субъект чувства, определяемого софийностью своего происхождения.

Содержание

Предисловие или что такое «Педагогика чувства»	4
Глава 1. Методологические принципы и законы «Педагогики чувства»	7
§ 1. Принцип семиотичности педагогики чувства	7
§ 2. Принцип единого образовательного педагогического пространства	25
§ 3. Методологический принцип интенциональности педагогики чувства	40
§ 4. Методологический принцип событийности педагогики чувства	63
§ 5. Методологический принцип субъектности в педагогике чувства	73
Глава 2. Три зова Софии и русское образование	85
Литература	100

Предисловие или что такое «Педагогика чувства»

Методология любой науки, в том числе и педагогической, призвана определять научную последовательность возникающих представлений, иерархическое построение категорий и понятий, определение уровней научной событийности и, естественно, инвариантную логику творчества. В качестве категории представим понятие «Педагогика чувства». Педагогика чувства - это такая научно обоснованная система средств, методов и форм, которая в условиях образования создает атмосферу для идеального проживания опыта будущей взрослой жизни, понимаемую не как программа, не как алгоритм, а как такая же реальная жизнь, но только в детстве, где главным отличием от будущего, явится наличие педагога-сталкера, помогающего ученику взойти от имманентных глубинных состояний к реалиям современной жизни. В этом контексте, педагогика чувства это наука о сущности, пробуждении, опережающем развитии чувств человека в условиях образования и создание на этой основе теории обучения, воспитания, отраженных в технологиях их практической реализации.

Человек чувства будет обладать априори данным ему генетически обусловленными базовыми чувствами.

Предчувствие, основанное на опережающем созерцании судьбы другого человека, собственной судьбы, судьбы родины, перспектив человечества. Чувство ритма, данное человеку от космоса, земли и человечества, от его родителей, преобразуется в особый индивидуальный темпо ритм. Это его чувство темпо ритма не даст возможности человеку спокойно пребывать в реалиях социума и потому, образование призвано репродуцировать это темпо ритмическое изначалие до особенностей темпо ритма современности. Человеку новой цивилизации чувствующего разума, будет дано чувство истока - он впервые, за долгие годы информативности презрительно оттолкнет от себя клавиши компьютера и обратится к собственному чувственному опыту, и, с помощью ассоциативного мышления он откроет

для себя чувственный опыт людей живших в предыдущих эпохах, людей, переживающих глубинные смыслы сегодня, людей будущего, судьбу которых, ему дано будет чувствовать. Из этого пробужденного внутреннего чувственного опыта он поднимется к языку новой педагогики, он откроет для себя символику целостности, дескрипторы и понятия мыслительности, имена и судьбы великих людей, переживая которые, он будет способен заглянуть в будущее, он будет давать оценку событиям атрактам и эта оценка явит собой результат соучастия, переводящее к рефлексии. Человеку жизни будет дано чувство формы, где рельефно осуществится движение от начал глубинного конфликта, через его развитие к главному событию, где этот конфликт разрешается. Чувство формы, заказанное новым феноменом сознания и самосознания, приведет человека к проживанию своей самости, понимаемом как эго, где каждая завершенная форма приведет его к глубинному проживанию Я – Я, Я – Ты, Я – Мы. Новый человек будет выгодно отличаться от человека информации чувством жизни, витализмом, нацеленным на глубинный диалог. Люди новой цивилизации станут неистовыми искателями человеческих встреч, где глубинный диалог будет единственным мерилком комфортности, будет критерием человеческого общения в микро-группах различного уровня. От такого предисловия может возникнуть иллюзия ненужности обучения и воспитания – человеку как бы все заведомо дано, однако, это как говорят сейчас, фигура речи, в которой может латентно пребывать и начало и результат. В действительности задача педагогики чувства пробуждать то, что дано, поддерживать и корректировать и приводить к социальному результату» [105, с. 5-6].

Именно на этой основе возможно формулирование методологических принципов педагогики чувства, где важным критерием явится создание границ и направлений, в которых смогут развиваться современные научно-педагогические исследования. Здесь важнейшее значение имеет формулировка этих принципов, по той причине, что уже в названии есть

критериальная направленность того исследователя, который собирается притронуться к замыслу предлагаемых формулировок. В нашей работе мы выделяем пять методологических принципов педагогики чувства: принцип семиотичности педагогики чувства, принцип единого образовательного и педагогического пространства, принцип интенциональности педагогики чувства, принцип событийности, принцип субъектности. Очевидно, что читатель не будет разочарован и уже не разочарован, по той причине, что каждая из принципиальных формулировок рождает понимание направленности научной мысли.

Глава 1. Методологические принципы и законы «Педагогики чувства»

§ 1. Принцип семиотичности педагогики чувства.

Здесь важно начать с определений, так как существует понятие семиотика, а в работе это представлено в виде принципа семиотичности, то различие здесь состоит только в том, что семиотика это понятие, определяющее науку о системах языка, а семиотичность – это уже жизнь языка, с тем только исключением, что это жизнь в условиях педагогики чувства. Пробужденный исток человеческого поведения продолжается дальше в языковых компонентах, именно язык откликается на человеческую интенцию. По существу, языковые формы есть выражение глубинных духовных смыслов человечества. Хайдеггер с этих позиций подметил, - «язык есть дом бытия», а в другом варианте, он же подчеркнул, - «язык есть дом духа» [111, с. 167]. Над живущим человеком и человечеством витает, являясь их фундаментом, два состояния – ментальное глубинное чувство и трансцендентное глубинное чувство. Ментальное чувство дано человеку от природы, а пробужденное награждает человека жизненной энергией, длящейся до конца его жизни и трансцендентное глубинное чувство, обращающее человека к тотальным откровениям, в котором человечество предстает для него как единый субъект, наделенный как единичный человек своей жизнью чувства. Это, по существу, энергичное начало жизни, которое обращает самосознание и сознание человека к мистическому зеркалу языка, при этом нужно понимать, что язык, а тем более педагогический - это стройная система компонентов, выстроенных единичной жизнью каждого и всеобщей жизнью человечества и потому, можно утверждать, что представители нового субстрата людей в своем чувственном индивидуализме всегда двухмерны. От ментальных начал человек обращается к языку непосредственной жизни и обобщает ее в категориях: человек, земля, вселенная, культура, социум. Тотальная трансцендентность сознания и

самосознания имеет уже другое категориальное выражение и живет категориями: любовь, истина, добро, красота, творчество. Это уже язык, но в самых абстрактных чувственных его пониманиях. Что бы разобраться в более серьезных контекстах семиотичности педагогики чувства, необходимо обратиться к категориям: синтактика, семантика и прагматика.

Синтактика. Это наука, пришедшая в педагогику чувства из семиотики, она направляет внимание исследователей на отношения между компонентами языка внутри самого языка. Что бы понять механизм этого отношения, необходимо представить основные единицы языковой системы в педагогике чувства. Попробуем перечислить наиболее инвариантные из них: символы, дескрипторы, понятия в суждениях и умозаключениях, исторические рациональные тексты, норативы, имена, биографии и судьбы, события, рефлексивные вопросы. Возможно, что между представленными единицами языка есть множество оттенков и эти оттенки многоуровневые, но хотелось бы дать характеристику лишь основополагающим и они представлены.

Здесь можно указать на дифференциацию первого компонента – имеется ввиду символ. Учитывая двухмерность человека цивилизации чувствующего разума, есть символика, отражающая непосредственную жизнь в ее ментальных основаниях, и, она получила название знака. Все предметы, от обиходных, представленных орудиями труда, оружием, жилыми домами, видами транспорта, выражениями массовой культуры – все это может быть знаками разных уровней, различных энергетических свойств, отражающих целостные аспекты человеческих обыденных отношений, то есть все, что связано с человеком, с Землей, с Вселенной, с бытовой культурой, с социумом, несет в себе знаковое обобщение. Символ, как таковой, связан в большей степени с трансцендентным чувством всеобщего, бесконечного, вечного, божественного. Однако и то, и другое есть всего лишь абстрактная конфигурация бытия, есть то, с помощью чего человек всматривается как в

«окно», в бурлящие потоки бытия. Собственно символика, явилась в языке обобщенными интерпретациями природы, к примеру, небо, солнце, туча, дерево, лист, молния, вода, огонь, являющаяся на другом уровне религиозными символами католического православного креста, голгофы, каабы, лотоса, что далее выступает как схематичная интерпретация в виде лестницы, веревки, нити и, конечно, человеческого тела, руки, глаз, оружия, орудий труда. Все это запечатлено в языке и, без сомнения, более многообразно. Однако, даже то, что показано есть уже запечатленный опыт человечества, представленный в статике символов, которая параллельно выражает энергию прошлого настоящего и будущего. Осталось добавить, что существует целая система художественных символов, опосредованно выраженных чувством человека творца и в живописи, и в литературе, и в музыке, и, конечно, в застывшей музыке архитектурных и культурных творений. Этот не полный перечень символов и знаков приходит в педагогический языковой дискурс по заказу субъекта образования, этот возникающий новый субъект-человек в силу своего индивидуализма наделен способностью к созерцательности, то есть к особому видению бытийственных оснований жизни человека и человечества, и, именно созерцательность субъекта заказывает знаково-символическое начало любого видения. Можно сказать, что прочтенный символ сам взывает к собственной расшифровке, у него есть независимое ни от кого собственное пребывание, собственное присутствие. Взгляд на него человека пробуждает в нем мотивацию интерпретации. Отсюда рождается первое отношение – символ или знак и их дескриптор, некоторая сформулированная сущность, поданная наглядно или устно и даже музыкально, но это есть продолжение символики, интерпретированной человеком. К примеру, в уроке литературы, посвященном роману А.К. Толстого «Князь серебряный», символом может стать серебряная нить, связывающая и разделяющая персон произведения, но уже название романа «Князь серебряный» есть дескрипторная интерпретация

нити, но действительный дескриптор это чистота серебра, чистота человеческих идеалов, правды, веры, любви, естественно соединенный в формулу, в существенный текст. Либо «Окно в Европу» – окно действительный символ света и задыхающейся без морей России, ей нужен действительный реформаторский шаг, дающий возможность открыть створки окна и здесь дескрипторным выражением может стать формула В.О. Ключевского, - «Реформы Петра носили военно-финансовый характер» [36, с. 68]. И так, символ или знак как абстрактная форма, дескриптор как абстрактное содержание – эти два начинания требуют еще более глубокой интерпретации, вступления в новый контекст отношений между компонентами языка и этот контекст рождается в понятиях, которые по существу являются аспектами дескриптора и только в этом отношении возможно дальнейшее понимание текста. Текст несет в себе и знаково-символическое начало, и сущность дескриптора, и понятийные формулы. Все показанные компоненты языка взаимовлиятельны, тянутся друг к другу как братья, живущие отдельно, но связанные кровным родством, они могут нести в себе содержательность обычных человеческих отношений, предметной научности, этики, эстетики, театрализации и актуальности социума. Между тем, показанный конгломерат языковых компонентов, пребывая в системе как бы обособленно, достигнув текстовой меры, переходит в следующий комплекс, представленный именами, биографиями, судьбами, драматическими текстами, а так же вопросами, вызывающими к связи педагогики с реальной жизнью. Имя, как мы знаем, есть символика человеческой судьбы, в нем, как ни парадоксально, мистически представлен весь путь человека, вся его будущая жизнь, а может быть и вся жизнь человечества. «Есть имена, звуки которых плавно восходят дугою, что бы потом так же плавно низойти, или напротив, нисходят, что бы подняться обратно. Принимающие участие в их произнесении голосовые органы выступают тут последовательно и звук имени раскрывается словно почка...

Имя Николай представляется разметываемым центробежными силами, для Николая наиболее характерно действие, направленное во вне, он может показаться на первый взгляд похожим на женскую беспредельность, бесконечность и хаос, но это сходство лишь кажущееся. Николай сам из себя сознательно направляется действием на некоторый объект, который им же избирается» [76, с. 197-198]. Имя всегда символично, но оно как всякое начало требует биографического дескриптора, расшифровываемого далее в текстах, посвященных судьбе. По словам П. Флоренского, - «исследование имен начинается с определенного частного проявления известного имени в стихии некоторого языка, но посредством этого проявления подходит к другим и простирается к самым духовным корням именного типа, всех их питающего» [Там же, с. 111].

Каждый из этих компонентов от имени до судьбы есть самостоятельная обобщенная энергия человеческой жизни, она требует выхода, она требует перевоплощения, перекодировки, истинной реальности, выраженности человеческого бытия и отсюда возникает новый компонент, который, по существу, синтетичен относительно предыдущих, а это есть драматургический текст житейского, научного, эстетического или этического характера. Начиная урок настроение по теме «Горечь усобицы», учитель читает отрывок из «Слово о полку игореве» на фоне увертюры А.П. Бородина «Князь Игорь», а затем, вместе с учащимися учитель подвергает историко-эстетическому анализу репродукции картин Ильи Глазунова «Два князя», «Гонец», «На поле Куликовом», «Хан». По существу, в этом анализе поаспектно представлен первоначальный художественный образ, выраженный в слове... Далее, в классе гаснет свет и учащимся предлагается послушать увертюру к опере «Князь Игорь», а затем высказать свои суждения в эссе. Следующий микромодуль урока посвящен персоне, олицетворяющей раздробленность – это портрет Святополка Окаянного. Учитель напоминает учащимся о его судьбе и предлагает им дать

категориально-этический анализ этому портрету, – «Что художник хотел показать в портрете?». Учащиеся высказываются. Учитель далее обращается к опыту детей, спрашивая у них, – «Как они относятся к своим братьям, сестрам, своим родным и смогли бы предать? А вот, что запечатлено в «Слове о полку игореве», сказав о слове брат, следующее, - «и сказал брат брату это мое и то мое же». Учащиеся далее анализируют эту фразу, сравнивая с актуальными отношениями людей, и, далее, учитель предлагает им послушать на фоне музыки стихи К.Д. Бальмонта «Святополк Окаянный». На уроке возникает некоторый конфликт тотального понимания феодальной раздробленности и личностного отношения между людьми. Что бы разобраться в этом конфликте, учитель предлагает классу, раздав предварительно отрывки из «Слова о полку игореве», прочитать в слух тексты на фоне музыки, но попытаться сделать это с чистым сердцем. Таким образом, урок заканчивается театральным событием, где учащиеся делают попытку выразить свое отношение к человеческому предательству, подлости, лицемерию, кровожадности, посредством театрализованной ситуации с текстом.

Еще раз подчеркнем особую, независимую, самостоятельную, наполненную влиянием, жизнь компонентов языка, которые, не вступая в контакт с обществом, с человеком, вступают между собой в отношения, живут, влияя друг на друга, а часто синтезируются и порождают новые языковые единицы. Не менее важное значение, имеет язык информации, сравнительно недавно пришедший в педагогику чувства. Здесь необходимо исходить из того, что компоненты информационного языка, есть так же обобщение чувственного опыта человека, есть входящая в обучение и воспитание страсть к адаптации, к жизни сегодня и сейчас, это язык матриц, тестов, кроссвордов, головоломок, познавательных задач, язык системных экзаменов. Он не существует отдельно и самостоятельно, он рождается как следствие языка чувств, а его главная задача состоит в переводе при

адаптации предыдущего чувственного языкового комплекса к жизни в мегаполисном социуме.

Несколько слов о языке адаптации, где в первоначале функционируют тексты, мотивирующие к пользе, порождающие сами собой дискрптивно-понятийные конструкторы будущей реальности, модели, олицетворяющие собой искусственные объекты жизни и проекты как мосты в реальный социум.

В качестве искусственного объекта в нашем опыте предстал урок по обществознанию в 11 классе по теме «Прибыль». Учащиеся были разбиты на научные отделы, которые готовились к докладу на научной конференции. Первый доклад – «Прибыль в крупном частном бизнесе», на материале торгового центра ИКЕА; второй доклад – «Способы получения прибыли на предприятии малого бизнеса. Книжный магазин»; третий доклад – «Оптимальное получение прибыли в индивидуальной трудовой деятельности», на материале паркетного дела. Три микрогруппы класса (отделы НИИ) готовятся к докладу. В это время в классе незаметно, но в качестве слушающих гостей присутствуют заместитель директора торгового центра ИКЕА, директор книжного магазина и индивидуальный предприниматель паркетчик. Учащиеся разрабатывают бизнес-план и предлагают его в качестве доклада как гарант получения прибыли на своих предприятиях. Весь класс радостно приветствует доклады, потому что все они, с использованием оригинальных приемов, выходят в течение года на 20% прибыли. Когда же эта часть урока закончилась, учитель, как научный руководитель конференции, объявляет в классе, что у них присутствуют гости: заместитель директора торгового центра ИКЕА, директор книжного магазина и индивидуальный предприниматель. Учитель предлагает высказаться гостям по поводу бизнес-планов, представленных школьниками. Естественно, практики раскритиковали доклады 11-тиклассников и несколькими словами указали им на то, что их планы не связаны с жизнью и

никакой реальной прибыли они не получают. Тогда учитель предлагает предпринимателям помочь учащимся и разработать идею нового бизнес-плана, в котором прибыли возможны. Предприниматели садятся в свои тематические группы и с их помощью дети представляют обновленный, но уже реалистичный доклад. Таким образом, перед нами искусственная модель социальной ситуации, максимально приближенная к жизни и рождающая чувство уверенности и возможности адаптации в социуме.

Есть еще непосредственный язык социума, а, следовательно, мегаполисной жизни субъекта образования, но он уже существует в контексте социальной педагогики.

Таким образом, перед нами синтактика современной педагогики чувства, в которой с очевидностью выступает отношение между языком чувств, от символа до проповедческих вопросов, языком информации, который рождается из языка чувств, но представляет собой абстрактный конгломерат компонентов, нацеленных на адаптацию к системному социуму, язык адаптации, понимаемый как совокупность конструктов, моделей и проектов и язык социализации. В этом, по существу, и есть показанная в самом общем виде синтактика педагогики чувства.

Семантика педагогики чувства. Семантика в ее существенном понимании есть отношение структурных единиц и компонентов языка к порождающим их объектам. Если в формирующей уходящей педагогике объектами языка являлись вещи, предметы, социальные отношения, идеологические штампы, то новая педагогика чувства качественно по иному смотрит на семантические проявления. Здесь главной категорией является интенция, стремление к смыслу, а смысл этот порождается не внешним стимулирующим влиянием, а внутренней энергией бытия, выраженной в ее модусах. Под модусами понимаются чувственные образы, имманентно пребывающие в самосознании субъекта образования. Это они, модусы бытия человека порождают его устремленность к смыслам, запечатленным в языке.

Здесь мы руководствуемся формулой, определенной А. Бергсоном, - «без субъекта нет объекта» [7, с. 123]. Это лишь указывает на то, что субъект сам порождает свою устремленность. Эта устремленность представлена в пяти, последовательно сменяющих друг друга модусах, или чувственных образов бытия – это чувственный образ целостности, мыслительности, отраженности, созидательности и воплощенности. Новый человек, наделенный от природы созерцательностью, начинает любой акт соприкосновения с языком с целостного выбора его компонентов и, естественно, этим выбором являются символы и знаки, с них, в зависимости от ориентации ментальной энергией или трансцендентной энергией, он обращается к знакам или символам. Эта целостность и есть объект и субъект, как в свою очередь символы и знаки есть объект и субъект. Внутренняя целостность модусов бытия устремляет человека к внешней целостности, представленной знаками и символами, и, в этом диалоге рождается состояние представления. Состояние представления – явление временное и требующее наполненности, как и модус целостности бытия, требует дальнейшего шага к смене доминанты. Актуализированная целостность, утратив интерес к реальному представлению, отдает свои права мыслительности как чувственному опыту бытия, мыслительность входит в фазу активности и выбирает для диалога дескрипторы, понятия, норативы, тексты. Из этого акта интенциональности рождается интеллектуальное понимание. Несмотря на то, что целостность и мыслительность это чувственные модусы бытия, они все-таки, несмотря на их имманентный характер, внешние относительно чувственного модуса отражения. Он начинает доминировать в жизни субъекта только тогда, когда первые два модуса выполнили свою задачу, по той причине, что отражение есть уже действительный глубинный диалог, выражающий созерцательность человеческой судьбы. Отражение отвечает за глубинный выбор, за диалог между персонами жизни, за то, что по существу называется человеческим счастьем. Отражение направляет созерцательную интенциональность к

судьбам других людей, к их именам, к драматургии их поступков, где энергетизм каждой личности наполняется отраженным светом, по этой причине, субъект выбирает имена, биографии, судьбы, драмы в языковом выражении, а результатом этого глубинного контакта является чувство сопричастности к идеалам жизни. Эта своеобразная альтернатива внутри собственно бытия между созерцанием внешнего и внутреннего переводит человеческий имманентизм к некоторому созидательному синтезу. Человек, проживший язык, обращенный к тотальным явлениям и к личностным смыслам, начинает испытывать конвергентную потребность к творению, к превращению своего бытия в инобытие, что и получило название модус созидания. Модус созидания, вызывающий к самовыражению, нацеливает человеческую интенциональность на языковые компоненты, в которых представлен аналогичный опыт инобытия – имеется ввиду драматургия событий. Именно в текстуально выраженных событиях языка, есть возможность сопричастности, есть реальный контакт, который можно назвать присутствием, по той причине, что языковой компонент, являющийся событием, всегда сюжетно представляет творческое деяние и в этом контексте модус созидательности соприкасается с языком события и, тем самым, у субъекта возникает возможность для презентации своего творческого акта.

На урок биологии приглашены директор школы, завучи и родители – им дается роль экспертов на итоговом уроке, где учащиеся завершили изучение растительного мира России, а в качестве творческого задания им дается возможность приготовить здесь и сейчас соки, различные блюда, ингредиентами которых, будут изученные материалы (яблочно-морковный сок, огуречный сок, грушевый сок, томатный, апельсиновый и т.д., а так же салаты из различных растительных компонентов). Задача состоит защитить приготовленное блюдо и угостить им экспертов.

Между тем, акт творчества не есть завершенное качество, он скорее являет собой внутреннее переживание вновь рожденного, это еще не настоящая реальность, это только подход к ней, а, следовательно, время для смены модуса бытия. Человек осваивает новую ступень внутри собственного самосознания, эта ступень носит название воплощенности. Каким бы отстраненным от жизни не являлся акт творчества, человек-субъект всегда мечтает отдать созданное людям, это завершающий этап качества модусности. Здесь доминирует модус бытия, отвечающий за адаптацию творения, за одухотворение социума этим творением, то есть за воплощение. Воплощенность направляет человеческое существо к языку конструктов, моделей и проектов, а результатом этого диалога являются тексты рефлексивной беседы с самим собой, где среди компонентов языка главными становятся вопросы о смыслах призвания человека на эту землю, о возможностях его служения человечеству.

Один из уроков литературы заканчивался обращенностью к смыслу человеческой жизни в своеобразной безответной педагогике

«Когда умрешь,
Что станет с тобою
Уйдешь ли дымом в небо голубое
Золою теплой станешь на ветру
Что свое оставишь ты в миру
А вдруг из пепла нам блеснет алмаз».

Циприан Норвид

Прагматика. Прагматика это направление семиотики, в котором просматривается влияние знаков, символов и текстов на сознание и самосознание субъектов образования. Каждый сегмент языка несет в себе потенцию глубинного влияния. Это не простой заказ социальности, это внутренне присущая человеку и личности потенциальность, которая пробуждается благодаря потенциальности языковых компонентов – казалось

бы, диалог уже готов: существует язык и существует человек – они встретились, обратились друг к другу, и, возникло переживание, восходящее к основополагающим чувствам. Однако именно педагогика указывает на то, что обычной встречи не достаточно, что нужны специальные приемы, методы и формы, которые создают условия для влияния языка на субъект его творящий и воспринимающий.

Начнем с символов и знаков. На что должен обратить внимание учитель, переводящий символ и знак в жизнь субъектов? Прежде всего – на модус целостности внутри самого субъекта, так как символ и знак есть выражение тотальной целостности (символ) или есть выражение целостности непосредственной жизни (знак), но это просто целостность разного уровня, да и сам субъект выбирает, интенционально обращается к символу и знаку по заказу собственного модуса бытия, этого глубинного, данного априори чувства целостности. Символ восхищает своей целостностью, поражает и увлекает, однако, этого мало, помимо всего знаки и символы несут в себе конфликт тотального всеобщего и индивидуального личностного – этот конфликт инвариантен, он всегда присутствует в целостности, он всегда есть признак знака или символа – надо лишь только обнажить его, указать на его существование, обострить до предела, что бы он стал основой глубинного восприятия субъектом, который только и живет в ожидании разрешения внутреннего конфликта. Православный крест как символ, несет в себе и путь Христа, отдавшего жизнь человечеству, и путь человека, мучающегося на кресте. Эту альтернативу невозможно разрешить – она конфликт жизни любого человека, но именно эта актуализация символического и знакового конфликта рождает переживание целостности символа и в тоже время мотивирует личность к творению собственного символа и его интерпретации. Это может быть знак в виде паровоза, выражающего суть индустриализации в целом, но сталкивающегося со страданием человеческим, с тем, что человек не выдерживает гигантской энергии индустриализации и мучается,

что бы побороть свой страх перед этим непобедимым порывом. Это может быть сажа, попавшая в глаза от трубы паровоза, а может быть мука заключенного, которого везут в вагоне этого поезда в ГУЛАГ и эта знаковая альтернатива так же неразрешима и она вызывает страдание, внутреннее глубинное непонимание, из тенет которого, рождается абсолютное понимание, выражающееся в создании собственного знака, собственного паровоза. Не менее важное значение имеет влияние на сознание и самосознание субъекта образование такого компонента языка как дескриптор. Относительно символа и знака, дескриптор есть рождение формулы здесь и сейчас, есть выявление главного в содержании урока или воспитательного события, в работе целой школы в течение четверти или года и т.д., но уже то, что дескриптор есть творение мысли, есть созидание формулы, есть определение главного, но главного созданного творчески, влияет на изначальное мыслительности, как модуса бытия человеческого самосознания. И субъект образования, взглядываясь в дескриптор, читая его, способен пережить это главное как формулу, вдохновляющую его на анализ и дальнейшее рассмотрение.

Столь же серьезное оказывает влияние на мыслительность, как модус бытия, язык в понятиях, но здесь важно увидеть обоюдный процесс, движение друг к другу, интенцию субъекта по той простой причине, что он сам выбирает предлагаемые ему понятия, он сам впитывает одно лучше другого, он сам делает главными одни, а второстепенными другие, он сам готов искать преломление этих понятий в собственной социальной и личной жизни, и, потому, прагматика применения понятий предполагает их связь с актуальным, их извлечение из предмета с ориентацией на действительную жизнь. Если это налоговая реформа Ольги в Древней Руси, то необходимо найти соприкосновение с налоговой системой современности и в этом тождестве возникнет понимание налоговости как экономического смысла любого государства. Не война и революция как абстрактные категории, а

война и революция в моем самосознании, не электричество как абстрактная категория, а электричество, найденное в яблоке как природной электростанции, где субъект тоже часть природы, часть этого электричества. Не местоимение как абстрактная словесная категория, а его понимание как реальности жизни, как чувства и здесь примером может служить великий опыт Януша Корчака, - «Постучали в дверь, а ты спрашиваешь, - «Это Казик стучит? Или Менька? Или тётя? Или гончар? Или продавец посуды?» А тот всё отвечал бы: «Нет, нет, нет». И ты мог бы так три часа подряд спрашивать и не угадал бы. Стал бы мокрый, как мышь, разозлился, не ел и не пил бы, всё только спрашивал бы. А так: «Кто там?» И тебе сразу же ответят, потому что «кто» это местоимение» [37, с. 264]. В результате местоимение становится частью потока твоей жизни, рождается из тебя, помогает тебе вступить в диалог и естественно, влияет на основополагающие структуры сознания и самосознания. Когда же и понятия, и дескрипторы перекодируются в целостные тексты, то вопрос влияния этих текстов на субъект образования и проблема выбора этих текстов им же, связана, прежде всего, с прагматикой, то есть с организацией условий, в которых рождается влияние как обоюдное пробуждение. Перед каждым текстом в образовании должен быть поставлен вопрос на определение причин, на характеристику, на доказательство, на вычленение главного, на сравнение и в этом вопросе сразу же аспектируется связь конкретного текста с дескрипторами, понятиями, символами и знаками, но действительное влияние будет осуществляться тогда, когда учитель не забудет вернуться к этому вопросу и вместе с учащимися обобщит и прокомментирует его. Это может происходить и в виде монолога, и в виде диалога, и в виде работы с учебником, с формулами, с теоремой, с литературными текстами и т.д. Главное, что бы это обрамление присутствовало и создавало условие для пробуждения мыслительности, а собственно мыслительность выбирала этот текст, потому что текст актуализирован вопросом.

Еще один важный компонент языка, понимаемый как норатив. Норатив это рассказ, он, конечно, опирается на научные факты, но он в большей степени связан с очеловечиванием этого факта, с его чувственной интерпретацией, с его объяснительным характером для других, с загадочностью, в которых открываются действительные интуитивные токи содержания. Так часто бывает, что, не достигнув понимания в работе с рациональным текстом, субъектом, становится все ясно после прочтения или прослушивания норатива рассказа. «Наполеон, поставив ногу на барабан, спокойно, опустив голову, выслушивал доклады генералов. Его гвардейцы, готовые в любой момент броситься в атаку, ждали заветного сигнала. И, вдруг, в глазах появился огонь будущего наслаждения схваткой. Император начал снимать перчатку – это верный знак будущего боя. По строю прошелся говор, - «Перчатку снимает, перчатку снимает...». На мгновение гвардейцы застыли в абсолютном молчании и вообще, вокруг Наполеона возник вакуум, и, в этом дрожащем воздухе тишины вдруг послышалась жесткая фраза, - «Гвардию, в огонь»». Ясно, что в этом норативе, в этом сюжетном повествовании открыто все напряжение боя, вся решительность битвы, суть патриотизма и влюбленности в императора гвардейцев, а может быть и вся суть наполеоновских войн.

Столь же важное значение, в прагматике языка имеют события. Как сюжетные изложения действительной жизни, где обязательно есть участники, субъекты, они начинают это событие и нужно их охарактеризовать. Затем доминирует один из субъектов события, другой выступает на втором плане, затем доминирует другой субъект, предыдущий теперь выступает на втором плане. И, наконец, разрешение конфликта между участниками события, и, это уже обращенность к созидательности как модуса бытия, потому что события построены таким образом, что порождают изменения в жизни вне субъекта, но так как созидательность задета конфликтом, она реагирует возникающим переживанием действия.

Особый языковой сегмент представлен именами – в них скрыта энергия персон истории, культуры и жизни. Загадка имени в том, что человек, абсолютно не сведущий в науках, почему то точно догадывается, что И. Кант, Г. Гегель и Ф. Шеллинг это философы, что Ф. Ницше это бунтарь, что А. Камю, Ж.-П. Сартр, К. Ясперс это какие-то странные, отчужденные от реальности люди, что У. Джеймс и Дж. Дьюи практики жизни. В этой странной феноменальности имен открывается их внутренняя энергия, соотносимая с энергией бытия субъекта образования. Когда же учитель обращается к этимологии имени, к его истории, то имя, если понимать его широко, является таким же символом или знаком, которое персонифицирует и очеловечивает целостность, но сам модус целостности как внутреннее состояние субъекта обязательно вопрошает об именах, желая наполнить уже пережитые абстракции человеческой феноменальности. «В сознании всех народов христианских, как вероятно и не христианских имя Павел не отделимо от Апостола языков. С исключительной силой он прочеканил это имя сообразно своей личности, а среди имен, пожалуй не найти другого столь же тесно связанного с определенным носителем его [76, с. 341].

Столь же влиятельны этические и эстетические понятийные характеристики, переходящие в целостные тексты нравственных и художественных суждений – они в тесной связи с реальной жизнью создают условия для переживания отраженности в модусах бытия, где личность пытается отождествить себя с именем, с персоной, с ее идеалами и поступками. Особое влияние имеют в обучении и воспитании детали, заимствованные из предметов, и, соотнесенные с деталями актуальной жизни, – семейный фотоальбом и фотоальбом последнего русского императора, моя шариковая ручка и перо Декарта, строительство дома из отрицательных чисел, судьба дерева как моя судьба, гора, избранная мной, как путь жизни. Эти тождественности текстов в деталях порождают акты

идентификации субъекта образования с субъектом культуры и рождают эффект отраженности, что и есть влияние прагматики языка.

Столь же влиятелен текст с выраженной в нем судьбой, где преодоление и борьба за собственные идеалы, за реализацию задач, данных человеку априори, как постоянное движение к собственной самости, представленное с рельефным выражением этого конфликта, порождает диалог судеб и этот диалог так же есть работа модуса отражения.

Существует так же и целая вереница текстов, мотивирующих к адаптационному действию, есть компьютерная стилистика, выраженная в матрицах, тестах, головоломках, кроссвордах, в экзаменационной систематике, которая так же порождает глубинные переживания, потому что информационность это тоже результат чувства, только поверхностного и одномерного. Есть так же тексты конструктивного характера, нацеленные на практику жизни и ее осмысление, есть тексты как искусственные объекты жизни, есть так же проективная славистика, которая при правильном методическом построении пробуждает адаптивно-творческие механизмы сознания и самосознания, но при этом возникая перед субъектом по его же выбору. И, конечно, существует язык современного социума, многообразие сленгов профессиональной терминологии, которые часто существуют отдельно от людей и становятся их достоянием только при опоре на те инвариантные языковые умения и навыки, которые приобретены в прагматике языкового влияния.

И так, перед нами принцип семиотичности. Представленный основополагающими компонентами языка, который выбран педагогикой как наукой, который заказан субъектом образования и по этой причине, по необходимости становится основой содержания всех предметов и воспитательных событий в современной школе. Этот язык ориентирован и выбран на основе действия модусов бытия, то есть глубинных состояний, которыми руководствуется субъект чувственного разума, представитель

нового поколения школьник, студент, молодой человек, это его чувство целостности выбирает символы и знаки, это его чувство мыслительности обращается за помощью к дескрипторам, понятиям, текстам и норативам, это его созидательность как внутренне глубинное состояние начинает понимать текстовые события как руководство к действию, а отраженность заглядывает в тайны имен, судеб и биографий. Созидательность и воплощенность обращается к языку конструкторов, моделей и проектов из социальных сленгов для их одухотворений. Все это мы называем семантикой педагогики, как и все то, что мы называем прагматикой языка, есть его педагогическая организация для влияний на сознание и самосознание субъекта образования, который сам заказал себе влиятелей и переживает конфликтность знаков и символов, актуальность понятий, логическую стройность текстов, тайну норативов, действенность событий, коды имен и судеб, а так же практику воплощений в конструкторах, моделях, проектах и социальных диалогах.

Пространный текст, посвященный методологическому принципу семиотичности в педагогике чувства можно выразить в краткой формуле, которую мы называем методологическим законом. Он функционирует в пафосе тождества между компонентами языка и глубинными модусами самосознания субъекта образования. По существу, язык рождается из бытийственных состояний человека, а в их упорядоченности из состояний субъекта образования. Это сам субъект выбирает символы, понятия, имена и творчески преобразует их, но уже собственно компоненты языка оказывают столь же мощное влияние на наполнение содержанием модусов бытия и в этом суть рождающегося опережающего предчувствия. Таким образом, закон тождества языка и модусов бытия представлен тождественным взаимовлиянием модусов бытия на языковые компоненты знаково-символического континуума педагогики чувства и ответным влиянием символов и знаков на глубинные состояния самосознания – в этом суть закона тождества.

Таблица 1

Составные части семиотики педагогике чувства	Содержание семиотических частей
Синтактика – есть отношение между знаками и символами внутри языка	Символы, знаки, дескрипторы, понятия, детали, имена, норативы, событийные тексты, смысло-жизненные вопросы
Семантика – отношение символов и знаков к объектам восприятия	Целостность – символы и знаки Мыслительность – дескрипторы, понятия, суждения Отраженность – имена, биографии, норативы Созидательность – событийные тексты, творение знаков и символов Воплощенность – рефлексивные вопросы.
Прагматика – влияние языка на развитие и саморазвитие субъектов образования	Символы и знаки – рождение представлений Дескрипторы, Понятия, суждения – акты мышления Имена, биографии, норативы – смысловые переживания Событийные тексты – волеизъявление Смысловые вопросы – рефлексия.

§ 2. Принцип единого образовательного педагогического пространства

Уже давно известно, что тело и дух человеческий имеют свое пространство. Это пространство может быть объединенным, а может быть совершенно отдельным. «Пространство, содержащее одновременно и объект и говорящего, - такие пространства различны, растяжка интенции, интенция направленности сознания, формулируемая предметно-практической включенностью и артикулированностью деятельности в самом мире нами извне созерцаемом, обзриваемом изучаемом» [45, с. 107]. По настоящему рельефно категория пространства обозначена у Р. Декарта, это он указывает

на протяженность как телесное пространство, абсолютно в другом измерении у него пребывает дух и разум. Понимание наступающей цивилизации, как цивилизации чувствующего разума, которая в муках рождается из информационного перехода и может долго существовать под его формами. Можно предположить, что человеческая телесность в новом миропонимании так же имеет пространство, что все, что существует в вещах, в предметах, в зданиях, в транспорте, есть инобытие человеческого тела, а все, что существует опосредованно и проживается в контексте знаков и символов, понятий, текстов и нарративов, в именах, судьбах и событиях есть инобытие человеческого чувства, если чувства понимать широко как некоторую после мысли часть духа. «Разум подает идеи душе, в рациональной космологии он пытается описать мир, как безусловную всеобщность» [38, с. 75]. Такого рода понимание пространства дает возможность в первом случае увидеть его как не диалоговое, как некоторую форму, в которой отражаются телесные возможности человека или как пространство, которое возникает как результат диалога, но требует форму пребывания. С этих позиций можно перевести понимание пространства в образование и интерпретировать его педагогически. Это лишь означает, что школьные здания, их гулкие коридоры, окна, рекреации, спортивный зал, учебные столы, стулья представляют собой телесное инобытие участников образовательного пространства, но именно в этом пространстве возникают диалогические ситуации, которые требуют педагогической сноровки, особых методов и форм и они основаны на диалоге «учитель – ученик» и это уже педагогическое пространство. Получается, что образовательное пространство есть рожденная объективность, а педагогическое пространство есть возникшая из диалога субъективность. По этой причине, первое более устойчиво, укоренено, жестко определено, второе же педагогическое возникает здесь и сейчас и способно изменять свою форму, быть открытым и закрытым, быть свободным и замкнутым, быть видимым и невидимым, но

обязательно быть и возникать только в условиях предыдущего образовательного пространства. Принцип единства образовательного и педагогического пространства предполагает как минимум три направления анализа: первое - образовательное пространство, его задачи и призванность в современное образование; второе – педагогическое пространство, возникающее в условиях образовательного пространства, имеющее свои законы, правила и признаки существования; третье – это единство образовательного и педагогического пространства, то есть их существование в тождестве, в некотором нерасторжимом параллелизме, в котором образовательное пространство без педагогического есть набор «пустых знаков», а педагогическое пространство без образовательного есть оторванное от реальности безжизненная абстракция. «Тоска по всеединству, вот что лежит в основе страдания нашего о суете и бессмыслице жизни, и поскольку мы возвышаемся в сознании над всей этой суетой, этот мысленный подъем представляет собой некоторый предварительный выход из всего порочного круга, в котором мы томимся» [75, с. 60].

И так, образовательное пространство как инобытие телесности субъекта образования. Здесь нужно понимать, что каждая образовательная эпоха порождает свое образовательное пространство. По существу, все школы коллективизма XX века удивительно одинаковы, они рассчитаны на большое количество детей - примерно одинаковый вход, огромные коридоры, в которых нельзя сидеть, плохо оборудованные туалеты, спортивные залы с одним душем на всех, примитивный инвентарь учителя физкультуры, большие классные комнаты, одинаковая освещенность, бедность медиа средств, однообразные школьные дворы, похожие друг на друга как две долларовые купюры и, конечно, оборудование физических, химических кабинетов только для внешней демонстрации, а в кабинетах истории и литературы картины, сопутствующие понятиям, причем эти понятия одинаковы для всех и иллюстрируют их одинаковыми средствами, и способы

их предъявления так же невероятно схожи. Почти тоже самое можно говорить о детских садах, о высших учебных заведениях, где так много говорят об индивидуальной работе, а пространство сплошь для массовых коллективных мероприятий и в этом контексте можно сказать, что переход в другую школу, телесно почти не заметен и даже переезд в другую страну, почти ни чего не меняет в образовательном пространстве.

С такой же уверенностью можно говорить о новом подходе к образовательному пространству, осмысливаемому педагогикой чувств. Именно эта педагогика предполагает положить в основу всех образовательных актов индивидуализм, а, следовательно, чувство, которое возникает у всех, но никогда не бывает похожим, а имеет множество оттенков, уровней и качество напряженности, более того, тело индивидуальности требует другого к себе отношения и представляет совершенно иное инобытие. Школы тоже похожи, да и все учебные заведения, возникшие как заказ цивилизации чувствующего разума, одинаковы в своих условиях оснащённости индивида, как будто бы в умах строителей учебных заведений что-то резко перемкнуло – возникли, как по мановению волшебной палочки, хорошо оборудованные входы в школу, манящие каждого, спортивные залы с новым инвентарем для каждого, с обязательным наличием удобных душевых кабин, которых множество, школьных туалетов, оборудованных для использования их человеком, осуществляющим свои индивидуальные и физические потребности, школьными классами, студенческими аудиториями, рассчитанными на такое количество студентов и школьников, в которых просчитано свободное пребывание каждого. «Требования возможности простого знака есть требования определенного смысла» [20, с. 21]. Это школы, которые представляют собой структуру человеческого тела, где на первом этаже функционирует спортивный и технологический комплекс, на втором - расположены кабинеты и рекреации, настраивающие ученика или студента на восприятие физико-математических представлений, на освоение

математических формул, химических и физических категорий, то есть всего того, что в большей степени относится к чувственному мышлению. Третий же этаж в этих школах – есть пространство гуманитарности, которое представлено историческими и литературными залами, школьными музеями, которые плавно переходят в такого же рода кабинеты и, естественно, возрастные сегменты образования: начальная школа, основная школа (5-9 класс), средняя школа, первый курс вуза, бакалавриат, магистратура – все имеет свое отдельное от других образовательное пространство, которое в свою очередь представлено вещами и предметами синзитивного восприятия маленьких школьников, продуктивного обучения основной школы, трансцендентного характера усвоения знаний в средней школе, пропедевческого замысла обучения на первом курсе вуза, профессиональной направленности бакалавриата и научно-исследовательской направленности магистратуры. Так же, как и показанные пространства, обновленные особенности несут в себе и жизнепропедевческое образование (от 25 до 33 лет), где молодым семьям предлагают семейное пространство в виде квартир, где молодых специалистов адаптируют и способствуют росту их карьеры и профессиональной реализации, где конечно и, без сомнения, создана специальная сеть мест отдыха и клубов, создающих условия для глубинного диалогового общения. Таковы компоненты образовательного пространства, оно, без сомнения, едино для всего мира, для каждой страны, для каждого города, оно без сомнения имеет особенности, но суть его функционирования одна – инобытие телесности индивида, реализация его физических возможностей, создание условий для возникновения педагогического пространства.

«Русский ищет не знания о жизни, форме познания, поэтому для него только жизнь в согласии с божьей волей является правильным путем к Богу познанию, нельзя склоняться перед христианской истиной, и в то же время смиряться с антихристианской действительностью, как с чем-то вечно

неизменным и неизбежным. Русскому человеку было чуждо трусливое отрицание духа, оно ему нестерпимо, когда он с этим встречается, сколь много из русских поэтов золотой темницей со своим умонастроением каждый сам подает пример тому, чему он учит. В русской литературе нет ничего подобного Шопенгауэру, который как человек был гуманным и щеголем, а как мыслитель рекомендовал воздержание от земных благ» [109, с. 89].

И так, образовательное пространство и есть определенность, но это определенность которую можно безбоязненно нарушить, потому что ведь тело это все-таки количество, а телесность это достаточная человеческая похожесть, даже с индивидуальных позиций, однако, надо заметить, что пространство индивидуального толка более динамично, оно подвержено индивидуальным экспрессиям, потребности то слушать сообща, то действовать в малых группах, то разговаривать по душам, то составлять единый продукт, то ставить спектакль, то покидать школу для экскурсий и путешествий. Здесь возникает еще одна особенность, которую нужно понимать – образовательное пространство это всегда рельефно очерченное учебное заведение, что вне его, есть уже социальное пространство и это уже не место, где человеческое тело образуется, потому что лес и горы это не школа, а река и парк это тоже не учебное заведение и, потому у образовательного пространства возникает особая функция, которая именуется превращением. У этого процесса превращения есть свои принципы, свои законы, свои методы, средства и формы, но все это основано на идее вывода образовательного пространства учебного заведения в реальный социум и превращение сегмента этого социума в образовательное пространство. Если этот педагогический механизм срабатывает, то тогда созерцательные путешествия, экскурсии, изучение местности, посещение театров, музеев, концертов обретает статус образования. Более того - школа, вуз, превращая тот или иной фрагмент социума в образовательное

пространство, может реорганизовывать его микросреду, может совершенствовать его эстетику, может придавать этому пространству социально значимый статус, порождая все условия для возникновения и существования в нем пространства педагогики.

Единое педагогическое пространство есть инобытие человеческого диалога, основополагающими участниками этого диалога являются учитель и ученик, учитель и учащиеся, учащиеся между собой, но все это вместе есть потребность людей пребывать в тождестве отношений, где каждый существует сам по себе и внутри себя, но это его состояние отчужденности не возможно без другой самости, без осознания себя через другого, без жизни отраженным светом. Человек несет в себе поток опыта, этот поток есть энергия жизни - это она индивидуальна и личностна, это она тот магнит, который притягивает к себе другие потоки, а, сливаясь, они остаются разными и даже часто не меняют цвет, но их энергия от этого только увеличивается и становится все более притягательной. В этом диалоге субъектных энергий и творится единое педагогическое пространство - это заговоривший учитель слушает отзвук своего голоса в сознании и самосознании, в личностном опыте своего ученика и внутренний тембр, и страсть слова остаются внутри детской души, преобразуясь и интерпретируясь под влиянием энергии ребенка, оно возвращается учителю вновь созданным символом, вопросом, искренностью, и, кажется, что учитель придумал начало урока, радуется собственному замыслу, но понимает, что, то что произошло есть результат не только его авторства, но и авторства детей, ради которых начнется завтрашняя сорока минутка, это результат диалога, это компонент педагогического пространства. Решение ехать с десятиклассниками в горы продиктовано не только желанием учителя, но и столь же острой потребностью детей, подростков, мечтающих о проявлении своей классной дружбы, о созерцательных откровениях, о борьбе с собственной вялостью, о преодолении, и, уже это тождество и этот диалог

диктуют учителю приемы, темп ритм движения, выработку походки по лесным дорогам, обязательные тренинги, в которых дети смотрят на небо, а потом опускают глаза в лесные овраги и учитель и ученик знают, что в этом контрасте рождается целостность образа человеческого бытия и этому ни кто не должен мешать, кроме вступивших в диалог и потому, без всякого сомнения, педагогическое пространство должно быть замкнуто только для тех, кто в диалоге. Мы идем в театр, мы идем слушать симфоническую музыку и это только музыка нашего диалога, это только наш спектакль и в этом случае рождаются приемы организации внимательного слушания, созерцательного отношения к музыке и к игре актеров, специальные приемы движения к катарсису. Мы начинаем наш урок не в кабинете, а в историческом зале, предваряющем изучение исторического события в школьном кабинете истории, мы слушаем второй концерт для фортепьяно с оркестром Рахманинова, в историческом зале гаснет свет, включаются подсветы, создается атмосфера, в которой возможно переживание идей композитора, на фоне музыки появляются лики великих персон XX века, учитель читает отрывок из поэмы А. Блока «Скифы», - «Да так любить, как любит наша кровь ни кто из вас давно не любит...», - так начинается работа над проживанием темы «Начало XX века в Европе и России».

Вообще «диалог», это категория чисто педагогическая – она есть основа рождения педагогического пространства, она есть инобытие модуса отраженности, где главной возможностью, потенциалом является созерцание, движение к «чистому» сознанию и самосознанию. В диалоге субъект образования вместе с учителем может опережать изучаемое явление, видеть его горизонт, перспективу, глубину и широту - это настоящее пространство только в пробужденном сознании и самосознании ученика. В начале любой темы мы входим в педагогическое пространство, по ступеням поднимаясь от детского личностного опыта, через его осмысление и переживание к компонентам языка, которые представляются, опережающе осмысливаются,

перспективно персонифицируются и, наконец, продуцируются. Ученик рисует будущее - это может быть дом отрицательных чисел по теме «Отрицательные числа» - это действительно изображенный дом, в окнах которого действительные значения отрицательных чисел, которые усваиваются, запоминаются и через творческое задание представляются, а творческое задание это и есть изображение собственного дома, наполненного отрицательными числами, это действительное пространство опережения, в котором действует главный герой Р. Декарт, одухотворяя перспективу будущего изучения. Мы изучаем тему «Двоевластие» и у учителя в руках появляется макет кардиограммы, в которой ясно просматривается две остановки сердца в апреле и в июле, а затем идет сплошная линия до 25 октября 1917 года – ясно, что перед учениками пространство целостной жизни. «Чья это кардиограмма?», - спрашивает учитель. Естественно ученики предполагают, что это кардиограмма П.Н. Милюкова, Г. Распутина, но не совпадают только числа, а возможно это кардиограмма А.Ф. Керенского, но он еще долго жил за границей после революции, но перспектива освоения есть. Далее мы начинаем изучать, что такое двоевластие, апрельский кризис, приезд В.И. Ленина, выступление П.Н. Милюкова, протесты солдат и рабочих, потеря контроля над страной. Столь же сложен июльский кризис с дальнейшим приглашением диктатора Л. Корнилова и, наконец, 25 октября 1917 года – власть перешла в руки советов. «Так чья это кардиограмма?», - спрашивает учитель, и, ученики догадываются, что это кардиограмма России.

Есть целое опережающее видение того, чем ты будешь заниматься, над чем мыслить, что обобщать, но если в первом варианте мы видели с вами рождение представлений, то во втором в основе пространства диалог сомыслия, глубинная заинтересованность, порождаемая ассоциацией жизни страны с человеческой жизнью. «Мы уловили бытие, которое ускользает от познания и которое служит его основанием, мысль, которая совсем не дана,

как представление или значение готовых выражений, но которая схватывается непосредственно как она есть, этот способ схватывания не феномен познания, но сама структура бытия» [64, с. 31]. А еще в со-мысле важным фрагментом является воспоминание, в котором участвует весь класс, а так же те, кто выполняет индивидуальные задания, а за тем весь класс, объединенный творческим решением проблемы урока. Здесь есть элемент забытья, реальности, превращения субъекта образования в пространство мысли, которое обязательно должно удивить, вызвать недоумение, желание распознать. Естественно, для эффекта функционирования педагогического пространства, учащиеся должны попасть в подготовленное образовательное пространство, где все готово к мыслительной работе, где на столах лежат таблицы, которые будет заполнять класс, где класс наполнен картами, диаграммами, схемами, где столы стоят уже полукругом и в каждом полукруге сидит группа, способная осмысливать совместно. В пространстве мышления все устремлены к пониманию дескриптора главной мысли урока, где интрига пробуждает мысль, а воспоминание обращает к прошлому, а в новом материале, в качестве центра избрана формула, определяющая искусство второй половины XIX века – это и есть дескриптор «Русское искусство ни чего не делает, кроме того, что популяризует Евангелие» [73, с. 156]. А далее, все более проникая в глубинный смысл дескриптора, по аспектам открывается живопись с И.Н. Крамским и В.И. Суриковым, с Н. Ге, литература с Л.Н. Толстым и Ф.М. Достоевским, музыка с П.И. Чайковским и А.П. Бородиным и в каждом из произведений мы находим отголоски Евангельских мыслей и каждое произведение открывает новые аспекты, подтверждая глубинную мысль Л.Н. Толстого. Это так же целостное глубинное педагогическое пространство, объединенное технологией и педагогическим мастерством, но главный его признак это диалог – диалог со-мыслия. И представление, и мысль лишь предтече педагогического пространства в котором рождается настроение, но если в первом

пространстве это со-представление, во втором это со-мыслие, то в третьем это глубинное со-переживание, причем, всегда связанное с персонификацией, по той причине, что все художественные произведения, живопись, музыка, опосредованы человеческим творчеством. Это пространство глубинного диалога между персоной культуры и персоной ученика, их взаимоотражение возникает под влиянием художественных средств с использованием их триединства: слово, изображение, музыка - это объясняется тем, что одним соловом или одной музыкой, или одной живописью невозможно открыть глубинный диалог и не возможно строить его пространство. Только мощное влияние триединства открывает возможный потенциал созерцательности художественной мысли другого человека, это возникающее переживание чревато заглядыванием в глубину художественной эстетики и этики, восходящей поэтапно, через тождество жизни, тождество мышления к тождеству проживания с помощью художественного образа. В.В. Шоган называет это «глубинным проживанием своей жизни» [95, с. 63]. В качестве результата в этом пространстве рождается потребность перевоплощения, субъект образования желает выразить с помощью театрального образа и драматургического текста свое тождество с субъектом культуры. Здесь с очевидностью просматривается доминанта глубинного диалога, вокруг которого возникает педагогическое пространство настроения. Динамика педагогических пространств создает условия, в которых субъект образования начинает испытывать потребность в синтетическом творческом действии, побывав в начале в педагогическом пространстве представления, открыв для себя мышление и пережив глубинный смысл жизни с персонами культуры. В этом конфликте альтернатив мыслей и чувств субъект устремляется к творческому действию, а диалог содействия в свою очередь рождает педагогическое пространство самостоятельного действия. «Недостаточно, что бы класс был заинтересован, нужно, чтобы он был заинтересован интересным делом» [74, с. 82]. Заметим только, что это педагогическое

пространство не может возникнуть без созданного по заказу ученика образовательного пространства, где все готово к самостоятельному действию, где столы класса поставлены для творческой работы каждой группы и у каждой группы есть своя настольная лампа, своя библиотека, свой компьютер. Здесь уже можно рисовать, делать постерные доклады, лепить, писать сочинения, стихи, прозаические рассказы с обязательной презентацией всех созданных продуктов творчества. И здесь опять образовательное пространство существует для возникновения в нем педагогического пространства на основе содействия. Особым статусом обладает педагогическое пространство содействия, так как здесь действует безответная педагогика, где вопросы поставлены так остро и глубинно, что ответ на них здесь и сейчас не возможен, он требует рефлексии, обращенности к собственной судьбе, соотнесенности этой судьбы с предметными явлениями, а так же судьбами персон культуры, истории и жизни. Как и ранее к возникновению педагогического пространства рефлексии создается и действует образовательное пространство, то есть условия, в которых возможен рефлексивный диалог – это столы, поставленные кругом, что бы все смотрели в глаза друг другу, это затемненный класс, это уютный свет – все это только для того, что бы человек, находясь вместе со всеми, задавал вопросы самому себе, то есть рефлексировал. В этом контексте, Е.В. Сторожакова подчеркивает, - «уровни мироотношения личности школьника и учителя оказываются тождественными» [69, с. 93]. Это самое сложное, в контексте своей результативности, педагогическое пространство, потому что в нем субъект образования обращается к собственному «Я», соотносит его с судьбой, вырывает его из контекста потока сознания только для того, что бы ответить на вопрос – «Возможно ли любя творить зло?» или «Как относиться к родителям, которые совершили преступление?» и т.д. Между тем, показанные пространственные емкости педагогического свойства, в основе

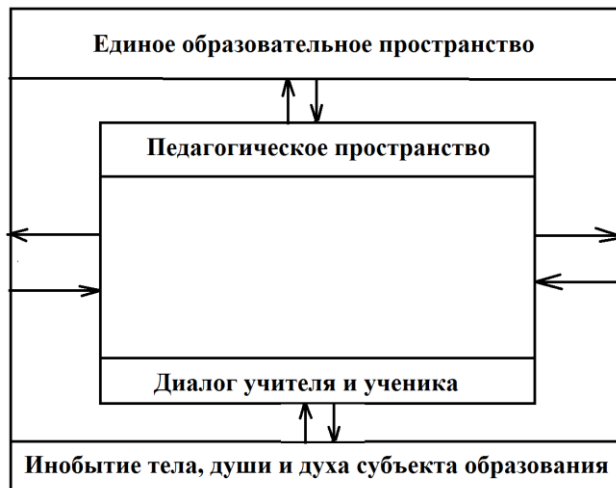
которых, как сказано, диалог со-представления, со-мыслия, со-переживания, со-действия, со-рефлексии, как ни странно, не являются всем образованием и не адаптируют человека к реальному социуму, а скорее наоборот, уводят его от реалий жизни, именно по этому в школе, в вузе должны быть педагогические пространства, нацеленные на реализацию информационных технологий, где главными чувственными категориями должны быть систематика (матричность), комбинаторика (тестирование), система инсайтных приемов (мозговые штурмы) и, наконец, тестовая продуктивность как то же состояние. Здесь нужно понимать, что образовательное пространство возникает как насыщенная компьютерной и медиа техникой, то есть всеми видами информационной коммуникации, а вот возникновение матричного мышления и матричного видения системного свойства это уже задача педагогического свойства. Индивидуальные компьютеры, на которых должны работать учащиеся и, используя комбинаторное мышление, решать задачи тестов, одинаковы, а вот собственно построение этого решения, логика комбинаторики это уже педагогическое пространство. Мозговой штурм (инсайт) реализуется в условиях микро-групп, но вот последовательность заданий, нарастание интереса и трудности, их соревновательность и успешность, это уже задачи педагогического пространства и естественно, собственно сам экзамен, как некоторый результат, некоторый продукт педагогического информационного пространства, которое осуществляется на основе абсолютной сосредоточенности, индивидуального подхода и устремленности к успеху.

Таким образом, если чувственные компоненты педагогического пространства вместе с образовательным обращают субъект образования к бытийственным основам его сознания и самосознания, гармонизируют и способствуют саморазвитию субъекта образования, то образовательное пространство информационного типа вместе с педагогическим информационного пространства, есть содержательное опережение для

вхождения в мегаполис для адаптации в нем. Между тем, если представить, что на этом задачи образовательного и педагогического пространства завершены, то это, естественно, будет неверно, по той причине, что школа и вуз должны воссоединить чувство и информацию через специальное, созданное для синтеза двух начал, а, следовательно, для одухотворения рационализма социальной жизни идеалами, пережитыми в чувственном образовательном и педагогическом пространстве. Здесь возникает адаптивно творческое образовательное и педагогическое пространство, где в контексте телесности и его отпечатка рождаются такого рода аудитории, школьные дворы, пришкольные участки, в которых возможно в качестве педагогической интерпретации рождение конструктов, нацеленных на адаптацию и реорганизацию социума, моделей, представляющих собой искусственные объекты социальной среды, созданные субъектом образования, проекты, в которых есть возможность прикоснуться к проблемам реального социума, участвуя в гармонизации и идеализации существующего в реальности. Школа так же должна педагогизировать социальное пространство и в этом смысле иметь тесные связи с предприятиями, торговыми фирмами, детскими лагерями отдыха, спортивными сооружениями, инженерными комплексами, библиотеками, а также концертными залами, театрами и т.д., то есть всем тем, что способно принять в себя выпускника школы, вуза, не стесняясь и не протестуя против контроля со стороны образования.

Схематично отношение образовательного педагогического пространства можно показать следующим образом

Схема взаимовлияния образовательного и педагогического пространства в педагогике чувства



Здесь важно еще раз подчеркнуть необходимость органической связи образовательного пространства, которое по своему объективно, хотя формируется по заказу субъекта образования и педагогического пространства, существующего внутри условно очерченного места пребывания участников педагогического процесса как явления диалога, как его форма и как его результат.

На этой основе можно сформулировать методологический закон, кратко объясняющий отношение между образовательным и педагогическим пространством. Каждое образовательное пространство существует для того, что бы внутри его поля возникло педагогическое пространство, основанное на диалоге учителя и ученика. Развивающееся педагогическое пространство своей эффективностью влияет на совершенствование образовательного пространства.

§ 3. Методологический принцип интенциональности педагогики чувства.

Категория интенциональности, заимствованная у Э. Гуссерля, имеет отношение, без всякого сомнения, к человеческому самосознанию. Здесь впервые сознание предстает как очищенный от внешних предметов и психологических сущностей феномен. Как чистое состояние сознания, как то, к чему человек мучительно движется. Именно эта чистота определяет духовную успешность его жизни.

Чистое состояние сознания, открытое человеком, выступает как абсолютное ничто. Ничто как начало всего, как будущее конструирование, как будущая самость, как центр, который психологи называют «я», но это «я» не формируемое, не возникающее под влиянием, а энергетически самораскрывающееся для поиска предметных смыслов. Или как говорит Эдмунд Гуссерль, «единая структура акта полагания» [22, с. 57].

Интенция – это устремленность чистого сознания к смыслу предмета. И здесь главное – подчиненность человеческой судьбы его созерцательности, его духовной продуктивности, этому интенциональному порыву. Он открывается, он конструирует, он превращается в самость, он же «я», и он же открывает смысл предметов. Можно сказать по-гуссерлевски, что сознание всегда «О». «Я устремлен к смыслу каждого акта своей жизни и смысл этот всегда имеет отношение либо к жизни человека в целом, либо к жизни всего человечества» [92, с. 198].

Современный педагогический лейтмотив обучения и воспитания – это, по общему мнению, индивидуализм. А он, как известно, никогда не ориентируется на внешнее. Его судьбоносная направленность всегда определяется внутренними глубинными состояниями самосознания, что и есть интенция. Говоря проще, все, что есть в чистом жизненном мире сознания, есть обязательно в предметном мире. Индивидуалист никогда не стимулируется внешним, он, сам того не зная, живет внутренним и

глубинным... Это глубинное, чистое, интенциональное выбирает тот или иной предмет и ведет человека к открытию его смыслов.

Современная педагогика, отражающая индивидуальные тенденции нового субстрата людей, должна быть нацелена на открытие интенциональных качеств личности, субъекта в образовании. Все уровни субъектного мироотношения, от некоторого тотального, всеобщего, божественного, до непосредственно ментального, жизневажного, находится в потоке интенциональных откровений. Именно интенциональности субъекта образования открывается глубина учительской судьбы, глубинность каждого предмета, каждого воспитательного события, чувственный пафос учебного года и понимание образования как проживания будущей взрослой реальной жизни.

Созерцательный опыт педагогического экспериментирования дает возможность определить основополагающую интенциональную направленность школьников, студентов и молодых людей, участвующих в образовании, чтобы затем создать условия для того, чтобы вынести за скобки все предметы среды, все психологические существенные характеристики, оставляя субъект образования (школьник, студент, молодой человек) один на один со своей самостью, со своей интенциональной чистотой.

Вообще интенциональность, по нашему мнению, если критически относиться к Э. Гуссерлю, это не чистое состояние сознания, а чистое чувство в его мгновенном схватывании, в его творческом волнении, в его превращении субъекта образования в «раба» чувственного порыва. Это чувство в своих реальных проявлениях имеет лейтмотив, который получил название интенция жизни, что далее трансформирует в пять продуктивных интенций, среди которых интенция веры, интенция понимания, интенция сопричастности, интенция присутствия и интенция самопонимания. Они не заданы, а даны субъекту. Они способны быть невидимыми даже для созерцания. Но они будоражат самосознание как ощущение некоторого

воспламеняющегося будущего, как мощно всепобеждающий рывок личности, жаждущей оформления и диалога.

Интенция веры.

С ней рождается человек и, открывая ее вдохновляющий свет, он начинает жить. Человек родился, и он должен верить в то, что живет. Он должен переживать тотальную веру в движение человечества от точки Альфа к точке Омега. Он должен чувствовать это движение как интенцию своего пребывания на земле, ее осознанную необходимость, ее счастье от соучастия в великом движении. Человек рождается с верой в бога, и эта интенция, сначала предметного свойства, а потом, возможно, психологического, приводит его к смыслу бога, к диалогу с ним, что тут же уничтожает одиночество...

Субъект образования, начав учиться, ведом верой в то, что это образование дано именно ему и станет фундаментом его будущей жизни. Студент, вошедший в университет, должен возрадоваться возможности будущих профессиональных откровений, опережающе увидеть весь мыслительный и чувственный конструкт студенческой жизни, пережить веру своих преподавателей, которые в идеале должны быть предметом верующего в свое начало студента.

Интенция веры – это важнейший элемент безопасности жизни, ее духовной гигиены, по той причине, что начало учебного года должно быть ознаменовано открытием интенции веры в успешность этого года, в реальность позитивных изменений, в перспективу роста. И осень, и зима, и весна, и лето так же открываются интенции веры в осеннюю целостную будущность года, в зимнее понимание открываемых заново категорий, в весну как интенцию, открывающую смысл жизни, и лето как частичку практической эффективности, успеха, жизненного достижения.

Интенция веры сопровождает субъект образования на каждом из уровней его пребывания в школе, вузе, на заводе и в офисе. Я начинаю дело,

но опережает это начинание, вера в успех этого дела. Я начинаю изучать учебную тему, но это начало должно быть ясным и с очевидностью структурирующим ее развитие. Я должен поверить, что за одним этапом обучения возникнет второй, третий, а на четвертом обучение будет завершено. Вера должна указать мне, что эта тема мне по силам, что уже с первого знака и символа я ее понимаю, и от этого в чувствах субъекта возникает так необходимый для обучения и воспитания покой веры в то, что он делает и чему обучается.

Мы начинаем изучать XVII век, и, он возникает в детском сознании, в его простоте и структурной ясности. В педагогике чувства это именуется уроком-образом, где для возникновения веры создается условие целостного видения всех сложностей XVII века. Именно для этого в качестве символа здесь выступает птица Феникс, возникающая из пепла Смуты, для того чтобы раскрыть свою энергию в великолепных перьях образовавшейся новой династии Романовых, в богатырских проявлениях Дежнева и Хабарова, в энергии русского бунта, в сложности раскола и в восхищении светскостью и культурой XVII столетия. Затем птица Феникс переводится в схему, по аспектам изучается и закрепляется, чтобы далее вера подкрепилась героическим поступком Ивана Сусанина, спасшего династию Романовых от гибели. И, наконец, в абсолютном инобытии веры как интенции, как самовыражении, учащиеся рисуют свою особенную птицу Феникс - это представшее перед их одноклассниками явление, выполненное в красках, в которых невозможно никому подражать, а только выразить свое целостное верование в понятность всей темы XVII столетия.

Интенция веры – это всегда начало. К ней, как к «идолу», обращается человек, входя во что-то для себя неведанное, неизвестное, возможно опасное. В этом контексте даже отдельный урок должен начинаться с условий, пробуждающих верование в его простоту, стройность и интерес. По этой причине педагогика чувства, обращаясь к уровню уроков и отдельных

воспитательных событий, всегда предполагает «схватывание» началом этого явления. Если «схватывание» удалось и чистая интенция верования пробуждена, то возникает эффект отчуждения, абсолютного забытия реальности. Субъект образования превращается в образ, если это урок-образ, в мышление, если это урок-мышление, в глубинное переживание на уроке-настроения, в абсолютное творческое сотрудничество, если это урок самостоятельного действия, в сосредоточенную рефлексивность, если это урок актуализации и проповеди.

Учитель физики начинает урок по теме «Электричество» с яблок, лежащих на столе учеников. Яблоки зеленые, красные, желтые. Они манят своей природной красотой. Однако на уроке они выполняют другую функцию – к ним присоединяют вольтметр, и те показывают наличие напряжения. Удивление, «схватывание», абсолютная непридуманная заинтересованность, спонтанное спокойствие и вера в то, что на этом уроке будет интересно.

На уроке по теме «Судьба России в судьбах поэтов Серебряного века» уже состояние ничтожности, встревоженности, таинственности поддерживается вторым концертом С.В. Рахманинова для фортепиано с оркестром. В звуках музыки открываются чувственные пути к интенции веры, в дух России, в мощь ее творцов. На экране появляется русская равнина с небольшими перелесками. Затем слайд меняется и на экране появляется репродукция картины И. Левитана «Над вечным покоем». Открытость интенции, ее мощная энергия, ее вера как качество требует художественного обобщения, и учитель на фоне музыки читает стихи:

«Если гаснет свет — я ничего не вижу.

Если человек зверь — я его ненавижу.

Если человек хуже зверя — я его убиваю.

Если кончена моя Россия — я умираю...»

«Она не погибнет, — знайте!

Она не погибнет, Россия.
Они всколосятся,— верьте!
Поля ее золотые.

И мы не погибнем, — верьте!
Но что нам наше спасенье:
Россия спасется, — знайте!
И близко ее воскресенье...»

Возникшая вера подкрепилась своеобразным конструированием и достигло своего феноменального апогея в художественном поэтическом образе Зинаиды Гиппиус.

Итак, вера – это интенция сознания, возникающая из ничто, но в своей чистоте устремляющаяся к смыслам тех предметов, на которые указывает верующий поток жизни. Далее она конструируется, проживается и по ее заказу приобретает характер индивидуальной особенности в художественном творимом учениками образе.

Интенция понимания.

Если интенция веры в своем феноменальном проявлении имеет отношение к целостности, и, можно было бы сказать, что эта целостность почти не развивается, а рождается из интуиции, конструируется и моделируется, как некоторый опережающий образ, данный субъекту в качестве особой опережающей стройной конструкции будущего, потому что вера – это всегда будущее, то понимание – это скорее интенция настоящего, некоторого единичного, но жаждущего подняться к всеобщему. Когда человек, субъект образования, открывает в себе потенциальную возможность увидеть мир как нечто единое, потому что он сам един, то его состояние есть, с одной стороны, конечность единичного, а с другой – устремленность к пониманию единства мира.

Только одна сторона интенции – единичность – не дает человеку покоя. И в чистоте своего проявления создает тревожную тенденцию необходимости соотнесения единичности со всеобщим и переживания гармонии понимания. По существу, понимание – это чистое состояние сознания, которое ведет человека по ступеням открытой веры к видению соотнесенности всеобщего и единичного. Но это явление никогда не выступает как отдельное, а всегда устремленное от всеобщего к единичному, от единичного к всеобщему, в этом мучительный парадокс понимания как интенции. Если вера – это порыв, то понимание – это шаги к гармонии. Именно двойственность единичного и всеобщего возводит человека к абсолютному пониманию субъекта образования, когда он единичен, либо к абстрактному, когда она всеобщен, либо к действительному пониманию, когда он единит в себе две альтернативы. Между тем, восхождение к интенции понимания, ее пробуждение и открытие есть всегда нечто готовое, нечто сформулированное мудростью человечества. Это, возможно, фразы, сформулированные в канонах различных религий – христианства, ислама, буддизма, иудаизма, которые возникают перед субъектом и, не смотря на открытую ранее интенцию веры, порождают в его самосознании альтернативный конфликт между единичной жизнью и жизнью человечества.

К примеру, фраза «Не воскреснешь, аще не умрешь». К кому обращен этот дескрипт? К одному человеку? К конкретной смерти? А может к целостной жизни? А может это путь человечества? Такого рода вопросы задает себе любой человек, вслушиваясь в данный дескриптор. Это недоумение порождает поступенчатый анализ фразы, ориентированной на собственный опыт жизни, опыт сознания и самосознания, с постоянным возвратом к рельефно представленной на занятии или уроке фразе. Это ступени, по которым движется человек, не понимая, что эти ступени выработаны не им и не кем-то внешним, а самой формулой, которую он анализирует, что это чистое состояние сознания, именуемое пониманием или

чувством понимания, ведет его к радости гармоничного восприятия мира, к возгласу: «Мир един!». Можно сказать, что фраза «Мир един!» - это результативное откровение любых проявлений мышления. Когда мир един, и это есть переживание субъекта, значит, он решил задачу по математике правильно, значит, он сделал правильный литературоведческий вывод, значит, он обобщил путь к себе, анализируя историческую эпоху.

Интенция сопричастности.

Интересно, что очень многие выражения, стилистические обороты, да и отдельные слова попадают в современную стилистику, оторвавшись от своего фундамента. Часто современный человек не понимает сути слова, которое произносит, не догадывается о символическом контенте и не может понять, что обозначает тот или иной знак. Это происходит по тому, как говорил Жан Бодрийяр, что «мир наполнен симулякрами» [13, с. 56]. По существу, симулякр – это симуляция действительности, оторванность от реальности, где знак уже не обозначает предмет, а представляет знак знаков...

По этой причине многие возникающие в педагогике слова и понятия необходимо исследовать с позиции их истока. Возьмем, к примеру, интенцию сопричастности. К какому предмету направлен ноэзис сопричастности? То есть, что полагает чистое состояние сопричастности под своим предметом, под своей ноэмой? Действительным объектом этой интенции является категория причастия, причащения, заимствованная из Евангелия. Я притрагиваюсь к просфоре в момент причащения, то есть к телу Христа, под которым подразумевается Церковь Земная мистическая. Я пригубил вино, которое Христос называл кровью Нового Завета, то есть я вступаю в диалог с религиозной мыслью, которая для меня и норма, и путь, и результат. И тогда, когда я чувствую, что я часть Тела Христова, я часть его церкви, и сам мыслю его идеям. Я готов вступить в диалог с духом Христа, с его божественной монацией, то есть истинной вершиной человеческой

нравственности и гармонии. В этом понимании человек сопричастен Христу, он для него пример подражания, пример диалога равных, пример духовного влияния. Это именно тот человек, который нужен в данную минуту и нужен всегда. Это твой друг, товарищ и брат. А суть этой формулы всего лишь в отражении. Я смотрю на Христа как в свое зеркало и вижу все свои достижения и все свои недостатки, всю свою праведность и всю греховность. Это акт саморазвития, самосовершенствования, самовосхождения человека к смыслу божественности. Это соприкосновение ноэзиса и ноэмы, полагания и смысла предмета.

Субъект образования (ученик, студент, молодой человек) находится в постоянном поиске своего зеркала, своей персоны отражения, и образование в своей предметности и воспитательных событиях должно предложить точно выстроенную, упорядоченную систему персон, важнейших фигур истории, культуры и жизни. Вступая в диалог с каждой из персон, с ориентацией на возрастные отличия, субъект образования как по ступеням собственного самосознания поднимается к диалогу с самой важной для него персоной.

Педагогика чувства в интенции сопричастности предлагает человеку условия для глубинного диалога, где на первом этапе телесное сопричастие, где детали из жизни актуальной персоны, живущей сегодня и сейчас, соприкасаются с деталями жизни персон истории и культуры. Это телесное сопричастие рождает чувство телесного тождества, где песок, по которому ступала нога олимпийца, соотносится с песком из современного стадиона, где ученическая ручка соотносится с гусиным пером, где ладонь современного человека, его рука, тянется к дуэльному пистолету и переживает состояние, в котором рука, поднявшая тяжелый дуэльный пистолет на Черной речке, может быть одной из наших рук. Учитель отрезает на уроке 150 грамм черного хлеба от обычной современной буханки, указывая на то, что именно такой по цвету, но наполненный целлюлозой, бумагой, где хлеба всего было 20%, был хлеб в блокадном Ленинграде.

Возможно, мы превысим меру в своем анализе, но здесь с очевидностью просматривается идея телесного причастия. Вещь, к которой прикасается современный школьник или студент – это такая же просфора, это такое же телесное тождество, это такая же Земная мистическая Церковь персоны истории и культуры, в которой с таким же трепетом приобщается современный человек.

Интенция сопричастности полагает еще и со-мыслие с персоной культуры и истории, обсуждение ее идеалов, ее жизненных задач, ее мечты как своей. Мысли другого, мысль учителя, как его кровь, отдаваемую другим во имя идей, принимая ее сердцем, человек выравнивается для уровня своего учителя.

Однако интенция сопричастности требует еще одного шага – шага в сопереживание, где весь путь уже забыт, но в то же время находится в тени от их чистых состояний, то есть в пути, «в снятый» в структуру пути «сознания О», приводит человека к духовному результату, где он готов, пережив величие персоны подражания, открыть и бескорыстно нести собственную самость. Здесь требуется мощное влияние средств обучения и воспитания, где художественное слово, художественная изобразительность, музыка выступает в органичном триединстве и окончательно уничтожает внешнее в человеке, обращает его к внутреннему «теперь».

Учитель обращается к учащимся с вопросом об их отношениях к своим родным, родителям, братьям и сестрам. Могут ли они представить, что когда-нибудь начнут делить с братом своим наследство, оставленное родителями? Либо завидовать своему брату, завидовать его успеху, его состоявшейся жизни? Учащиеся как обычно относятся к этому негативно, хотя могут предположить, что такое возможно у взрослых людей. Вы знаете, - спрашивает учитель, - за что Каин убил Авеля? Обычно дети имеют представление об этой легенде и вспоминают, что из зависти. Вы представляете, - говорит учитель, - из обычного человеческого чувства, из-за

какого-то примитивного неравенства в жизненном успехе человек убивает другого человека – своего брата. А если в конфликте между братьями более серьезная категория – например, власть? Иногда человеку кажется, что убрать соперника на пути властного Олимпа не такой уж большой грех и обычно злоумышленник не догадывается, что высшая власть есть человеческая мука, именуемая совестью. Вот именно об этом не знал великий князь Святополк, который в этой борьбе за власть решил лишить жизни ни в чем не повинных братьев своих Бориса и Глеба. Слышите эту тревожную, с накатами печали музыку? Это музыка трагедии братского убийства. На фоне музыки учитель читает стихи Константина Бальмонта

Едва Владимир отошёл,
Беды великие стряслися.
Обманно захватил престол
Убийца Глеба и Бориса.

Он их зарезал, жадный волк,
Услал блуждать в краях загробных,
Боготворный Святополк,
Какому в мире нет подобных.

Но, этим дух не напитаю,
Не кончил он деяний адских,
И князь древлянский Святослав
Был умерщвлён близ гор Карпатских.

Свершил он много чёрных дел,
Не снисходя и не прощая.
И звон над Киевом гудел,
О славе зверя возвещая.

Его ничей не тронул стон,
И крулю Польши, Болеславу,^[4]
Сестру родную отдал он
На посрамленье и забаву.

Но Бог с высот своих глядел,
В своём вниманьи не скудея.
И беспощаден был удел
Бесчеловечного злодея.

Его поляки не спасли,
Не помогли и печенеги.
Его как мёртвого несли,
Он позабыл свои набег.

Не мог держаться на коне,
И всюду чуял шум погони.
За ним в полночной тишине
Неслись разгневанные кони.

Пред ним в полночной тишине
Вставали тени позабытых.
Он с криком вскакивал во сне,
И дальше, дальше от убитых.

Но от убитых не уйти,
Они врага везде нагонят,
Они — как тени на пути,
Ничьи их силы не схоронят.

И тщётно мчался он от них,
Тоской терзался несказанной.
И умер он в степях чужих,
Оставив кличку: Окаянный.

Это влияние и самовлияние, это восхищение тем, что ты отразился в судьбе великого человека и сам несешь особенную и трагическую судьбу на своих плечах. И конечно, вас интересует не открытие и не достижение, а эффект растворенности в другом, эффект глубинного диалога, где главной результативной идеей является уничтожение одиночества в условиях

одинокости, великая гордость человека, переживающего акт созерцания, акт заново рождения, акт приобщенности к вечному смыслу жизни как движению к всеобщей любви.

Открытие и пробуждение интенции сопричастности в контексте принципа интенциональности в педагогике чувства дает возможность современной педагогической науке осмысливать и вводить в реальность образовательных процессов такие структуры, которые будут адекватны чистому полаганию, интенции сознания.

Интенция присутствия.

Поразительна простая мысль: каждый человек желает присутствовать в реалиях социальных отношений, творить, присутствуя в этом акте, образные представления, высказывать собственные суждения, испытывая наслаждение от присутствия в событии мысли, откровенно переживать и сопереживать персонам жизни, истории и культуры, доходя в этом движении самосознания до полной идентификации, до катарсиса, до слез, которые есть по-своему результат присутствия. Человек испытывает действительную радость от принятия себя в соотрудники в процессе сотрудничества. Он чувствует, как помогает творить всем, он испытывает радость от пользы содеянного, это и есть присутствие как волеизъявление. Человек достигает соития с собственной судьбой, открывает тайну перспективы жизни. И здесь тоже эффект присутствия, но уже в условиях рефлексии.

Можно сказать, что все те, кто организует процесс обучения и воспитания, ведут борьбу за присутствие субъекта образования в этом процессе. Это происходит в семье, в детском саду, в школе, в высшем образовании, в деятельности различных молодежных клубов и т.д. Здесь очень важно понять, что процесс обучения и воспитания есть действительное присутствие субъекта образования в смысловом поле. Ученик, студент находится в реалиях рождающегося смысла, впервые соприкасается с идущим от глубинных внутренних состояний творческих действий. Но эти

свойства образования, согласно интенции присутствия, отделяются от реальной жизни. По существу, субъект образования (школьник или студент), идущий в учебное заведение, несет в себе хаос своих социально-деятельных впечатлений. И очень часто люди, олицетворяющие собой образование, не могут понять, что хаос – есть бессмыслие, а субъект входит в пространство учебного заведения для действенного открытия этого смысла для себя. Причем здесь важно заметить, что смысл, всегда открывается в творческом акте и в условиях абсолютной самостоятельности. Даже работа в диалоге или группе не дает эффекта, если школьник или студент не пережили собственную действенную роль в условиях диалога или микрогруппы. Можно сказать, что нет смысла без присутствия.

Но как образование способно помочь человеку, наделенному интенцией, т.е. движением к смыслу посредством действенного присутствия? Здесь три возможных решения:

1) Организаторы образовательных процессов должны понимать, что если интенция действенного присутствия не реализована, если субъект самостоятельно, в абсолютном созерцании своей творческой воли, не пережил акта присутствия, то любой образовательный акт неэффективен.

2) Путь к этому феномену должен быть скрупулезно построен, как путь человека, вступающего в образование для разьяснения себя;

3) Он должен быть всегда с учителем. Он не способен сам прийти к самостоятельности. Учитель-сталкер должен создать для него условия, в которых в чистом виде возникает самостоятельное волеизъявление, желание занять свое место в творческом процессе. Это субъект сам по себе должен предъявлять результат своего творения, должен высказывать самостоятельные, обобщающие, обновленные им самим суждения. Без всякой зависимости, без всякого подражания и мимикрии он должен открыть чистоту своего самостоятельного пребывания в акте переживания. Его участие в презентации исследования, в игре, в учебном квесте, в театральном

спектакле, в походе должно быть полезным и явным, должно приводить человека к такому действию, которое зависит только от него и которое есть результат только его индивидуального творчества.

Когда в условиях такого рода организации обучения и воспитания это будет происходить, можно будет говорить о реализации интенции присутствия.

Принцип интенциональности в этом аспекте предполагает очерченный, рельефно-выверенный механизм удовлетворения интенции присутствия. В этом механизме всегда пять этапов. Первый этап – это перевод из хаоса жизни в реальность образования. Здесь на первой стадии этого рода интенциональности хаос впечатлений субъекта образования (ученика, студента) соотносится в тождестве с таким же хаосом в опыте преподавателя. Они должны найти точки понимания и непонимания выхода из неразберихи жизни.

На следующей стадии они подключают мысль, превращают впечатления беспорядка в понятийный порядок. Этот понятийный порядок переходит далее в тождество чувства с помощью художественных образов. И, наконец, акт перевода, в котором более опытный учитель ведет своего ученика за руку, доходит до символов. Символ, как олицетворение целостности, несущий в себе человеческий исток и связь жизни с образовательными явлениями, есть открывающаяся дверь к реализации интенции присутствия.

Мы идем со школьниками по этим ступеням от обычного серебряного кольца или цепочки до чистоты «Серебряного века» как символа определенного культурного явления. Чистота серебра есть соприкосновение с великим таинством поэтических образов живописи и музыки начала XX столетия. Эффект присутствия здесь заключен в том, что серебро на моей руке есть отголосок чистоты Серебряного века в культуре, как и определение культуры заимствованное из субстанции этого металла. Это вход, начало, которое должно осуществить открытие серебра в себе творением

собственного поэтического образа, собственного изображения, избранной самостоятельно музыки, что и есть эффект представляющего присутствия.

Важнейшим методологическим положением, открывающимся в контексте принципа интенциональности в педагогике чувства, является тождество конфликтов экономических, социальных, биологических, физических, математических, географических, общенравственных, эстетических. Глубинный конфликт не имеет времени, он делает тебя участником любого события, когда бы оно не произошло – в прошлом, настоящем или будущем. Конфликт рождается вне сознания, но выбирается субъективным сознанием человека, и по этой причине вне сознания ничего не происходит. Как только я выбрал для анализа какой-либо конфликт, я уже присутствую в его разрешении, потому что такого же рода конфликт есть в моем сознании, он главный лейтмотив моей жизни, я хочу разрешить его самостоятельно, с помощью присутствия в нем. И именно для этого я пользуюсь конфликтами, возникающими в предметах, в их содержании, в жизни персон этих предметов, в событиях, где тот или иной конфликт разрешается. Здесь важно понять, что любой мыслительный акт в образовании есть разрешение актуального происшествия, происходящего с человеком сейчас, здесь. В этом актуальном происшествии заложен конфликт его жизни, и ему больше ничего не остается как прийти в класс, в студенческую аудиторию, к своему преподавателю, чтобы с помощью того или иного предмета разрешить навязчивость пока неразрешенного.

В современном ученике обязательно присутствует проблема лицемерия, искренности, честности, можно ли с этим жить, важно или неважно обманывать. Актуальное происшествие здесь – проблема мельдония (допинга), что лишь повод для разрешения конфликта при изучении Олимпийских игр Древней Греции, где главным и бескомпромиссным было честное участие атлета в соревновании. В этой простоте нравов древних греков, в специально поданном учителем материале, может открыться

проблема, с которой современный человек не справляется. Но урок строится таким образом, чтобы учащиеся испытали дискомфорт, чувство, близкое к угрызению совести от нечестного поступка. Не факт информационного типа, а ситуация, в которой присутствует сам школьник, побеждает возникающий соблазн лицемерия.

Тем более этот присутственный анализ касается таких предметов как литература, МХК, где актуальность человеческой совести сталкивается с поступком Раскольникова, где его жажда занять место под солнцем любыми средствами наталкивается на реальную муку идущего по этапу маленького Наполеона, который не перестает удивляться кротости и святости Сони. Это не Раскольников поднимается по темной, заплыванной лестнице к старухе-процентщице, а это я иду за решением собственной жизни. Это не он прикасается к зазубренному топору, а я чувствую его холод, уничтожающий чистоту помыслов. Это страшное чувство содеянного преступления, ужаса от его возможности, и есть присутствие в нем.

Проблема современного человечества – это отсутствие. Природа этого явления состоит в понимании его онтологии. Когда-то человек не успевал за потугами собственного тела, оно испытывало потребность в продолжении себя, или, как говорят философы, в инобытие. Человеку необходимо было, чтобы он продолжился в мече, топоре, поезде и самолете. Все окружающие его предметы были сотворены как выражение его тела, как его продолжение и совершенствование. Человек новой цивилизации чувствующего разума, находящийся на этапе информационного общества, предъявляет миру инобытие своего сознания в системных абстрактных формах информации, в матрице мира, которая все более обретает независимость от сознания и даже, по словам многих постмодернистов, имеет свою независимую энергию, которой и питаются люди, отчужденные от реальной жизни.

Между тем отчуждение и превращение человека в зеркало своего инобытия – это не счастье, не радость, не покой и умиротворенность, это

настоящая трагедия и мука для любого нормального человека, который естественно наделен энергией реальной жизни. Главное для современного поколения – не поверить, что комбинаторное информационное мышление в своей нравственной беззаботности и пустоте и есть то, к чему шло человечество. На самом же деле человек, что бы он ни говорил и что бы ни совершал, всегда против пустоты, против отсутствия и, без сомнения, за присутствие в творении собственной жизненности. Если интенция веры – это все-таки будущее и перспектива, интенция понимания – это со-мысле с уже существующим, хотя и через себя, интенция сопричастности имеет своей основой не «Я-ТЫ», а «ТЫ-Я», где учитель или персону культуры есть условие для реализации интенции причащения к другому, к сопереживаю с другим, это близко с абсолютному удовлетворению интенционального замысла, но в этом нет действительной достигнутой живого целеполагания. Только создание условий, в которых человек абсолютно самостоятельно и индивидуально берет ответственность на себя, берет вину на себя, проживает чужую жизнь для того, чтобы помочь другому, и это его самостоятельное решение, то здесь можно говорить о почти реализованной интенции присутствия.

Однако самое главное остается за действительным творческим действием, когда из глубин самосознания рождается спонтанное состояние пользы, бескорыстной помощи, духовного влияния на других людей посредством созданного в самостоятельности продукта. Такого рода комплекс переживаний есть естественная интенция человека живого. Акты продуктивности в условиях образования – это не адаптивные формы, хотя в них достаточно адаптивности, а их главная задача – духовно-нравственное влияние, т.е. творение себя в другом. Это реальная внутренняя потребность, которую можно назвать интенцией. Это движение к смыслу, которое именно так проявляет себя. Однако, не смотря на все упования на то, что в человеке все есть, он сам способен взойти к продуктивности, к всечеловеческой

пользе, которая и есть смысл жизни. В действительности реализация этой интенции в тяге, в присутствии в ней, эта тяга непоборима, ее невозможно удержать. Человек стремится отдать продукт им сотворенный и отразиться в зеркале его восприятия, в зеркале обоюдной полезности. Между тем опыт методологических осмыслений показывает, что, не смотря на мощную внутреннюю энергию, ведущую человека к реализации себя в другом, эффекта присутствия можно добиться только при условии особой организации, настроенной на пробуждение, развитие и предъявление продукта творчества.

Явление творческого присутствия, согласно принципу интенциональности, начинается с мотивации. Мотивационное начало творческого акта есть всегда умозрительный диалог между творцом и человеком, который будет воспринимать влияние продукта творчества. Здесь важным является ситуация полезности. Учитель со своим десятым классом решает помочь терпящему бедствие музею. Это музей древнего города. Его историческая уникальность обращает каждого пришедшего туда к уникальному в себе. Этот уход от коллективных стереотипов к каменным изваяниям рождает переживание единства и непрерывности времени, отношение человека к вечности, открытие собственной микрокосмичности, соотносимости с макрокосмичностью исторического духа. Это глубинное наслаждение, возвышающее человека до бытия, до присутствия в нем, и открывающее в то же время интенцию полезности спасения музея для людей. Возникшее действительное желание помочь, как следствие интенции присутствия, порождает серьезность изучения этой проблемы и ухода на следующем этапе в ретроспекцию, в воспоминание всего того, что известно об этом музее и конструктивной организации помощи ему на этой основе. Этот конструктивизм – не абстракция, а действительная захваченность присутствия. Когда же этап действенного понимания завершен, создается условие для рождения творческих суждений, обновленного понимания роли

музея в современном мире, т.е. творение актуальности музея. Но действительной реализацией интенции присутствия является завершённый синтетический результат работы по спасению музея, выражающийся в презентации сделанного, в искренней благодарности тех, кто избрал себя в качестве слушателя.

Итак, интенция веры - некоторое будущее того смысла, которое ты открываешь; интенция понимания связывает устремленность человека от себя единичного к себе всеобщему, где главным критерием является формула «Мир един»; интенция сопричастности, характеризуемая как единый диалог между персонами, несущими смысл культуры и смысловым контекстом жизни субъекта образования, движется к интенции действенного творческого присутствия, как к некоторой синтетической максиме, в которой интенциональность достигает своего эффективного апогея.

Интенция самопонимания.

Каждый человек сегодняшней реальности, наверное, с удовольствием бы заглянул в тайну собственной жизни и судьбы, спросил бы у гадалки, потя бы от страха: «что там у меня впереди?» И она бы за деньги успокоила прекрасным будущим. Эта обычная история связана с интенцией самопонимания. Как бы человек ни представлял себе далекую или близкую перспективу, как бы ни осмысливал свою жизнь с помощью внешних конструктов, как бы ни проживал судьбу другого человека, соотнося ее со своей, восходя, наконец, к творческому действию, которое и есть нечто иное, как он сам, его самость, интенция самопонимания требует особой, отдельной сосредоточенности, опирающейся на пройденный путь, на все тенденции рефлексивности, встретившиеся на этом пути.

Интенция самопонимания указывает на то, что каждый этап обучения имеет в себе тенденцию рефлексии, т.е. такой погруженности в собственную самость, такое образное представление своего «я», ведущее далее к его осмыслению по вехам собственной судьбы, которое своей рациональностью

переводит его из мышления в переживание глубинного диалога с самим собой, с дальнейшей, предположительно ощущаемой как реальность, ясностью поступка, который еще не совершил, приводящий глубинное состояние человека к пониманию собственного смысла жизни.

Для субъекта образования характерна выверенность этапов, которая организуется обучением и воспитанием. Для него, на наш взгляд, важно самопонимание себя после каждого события жизни, а в условиях образования – после каждого урока, после каждого образовательного мероприятия, в конце недели, четверти, года. Не говоря уже о более масштабных этапах жизни основного, среднего, профессионального и жизнепропедевческого образования. Интенция самопонимания не оставляет человека в покое, она требует определенности и постулативного закрепления в сознании переживаемых рефлексивных состояний.

Начало реализации интенции самопонимания возникает в условиях символизации жизни. Любой символ религиозного, политического и общежизненного характера интересен человеку нового поколения, потому что являет собой запечатленное переживание цивилизации, эпохи, жизни города или семьи. Распятие уже есть сравнение внутреннего и внешнего в себе. Государственный герб, флаг, гимн, как ни парадоксально, оставляет человека один на один с собой и определяет его самопонимание относительно Родины, города, семьи, в которой он живет. По существу, образование создает эффект сравнительной символизации, где человек сам преобразуется и выступает как символ, соотносящий себя с символом культуры. В этом сравнении возникает самопонимание собственной судьбы и судьбы, отраженной в символе.

На следующем этапе интенция призывает к рациональному сравнению понятий, взятых из собственной жизни субъектов образования и предметов, которые изучаются в школе, в вузе. Эти понятия дают возможность определить тот или иной аспект переживания собственного смысла жизни.

Гражданская война почти столетней давности и современная гражданская война и место мое в ней, князь Болконский, раненный в сражении при Аустерлице, вдруг призревший Наполеона и впервые за долгие годы увидевший небо – это я, смотрящий в эту бездонность и понимающий себя относительно сиюминутности. Я даже нахожу слова и определения, формулирующие мой жизненный призыв.

Между тем, интенция самопонимания – это не только сравнительная символизация и рационализм, это возможное персонифицированное переживание, сутью которого являются мистические указания персоны литературы, истории, мировой художественной культуры, географии и других предметов, на то, где ты находишься относительно глубинного конфликта жизни, относительно преодоления в себе единичного и мелкого во имя идеалов ментального и трансцендентного толка. В этом контексте интенция самопонимания превращает абстракцию человека в персону для диалога, открывающего реальность твоего пребывания на земле. Персоной становится земля, архитектурные памятники, оружие и орудия труда. Они все призывают к твоему совершенству. Персоной также становится небо и его космичность. Культурные памятники говорят человеческим голосом, заставляя рефлексировать над собственной судьбой, всматриваясь в построенные в стиле барокко вечные стены дворца Алексея Михайловича в Коломенском, заставляя соотносить себя с поступками Петра, спасающего армию под Полтавой, сравнивая свою жизнь в момент, когда героиня Федора Михайловича Достоевского сжигает деньги в печке, и ты глазами князя Мышкина определяешь свое отношение к этому поступку и чувствуешь свое пребывание между Богом и Мамоной.

Так же соотносятся вызывающая к себе культура, семья с ее укладом, открывающая субъекту образования его место в семье, творческая продуктивность ушедших поколений и тобой созданный продукт, Рублев, создавший «Троицу» и ты, еще ничего не создавший, и он, требующий от

тебя ответа и ты, молчащий – это и есть самопонимание. Социум, в который тыходишь, спрашивает у тебя: «Где ты?», «Кто ты в его бурлящем пространстве». Все это вопросы ментальной рефлексии, имеющие отношение к единичной, будущей жизни человека. Но есть еще и трансцендентные понятия, которые в силу своего максимализма спрашивают тебя, где твоя любовь, на каком месте ты относительно истины, понимаешь ли ты, что такое творческий диалог, порождаешь ли ты вокруг себя красоту, творишь ли ты жизнь человека и человечества. К этим жизненным вопросам и ответам ведет тебя интенция самопонимания.

Интенция самопонимания не останавливается на голом сравнении, на понятийной соотнесенности, на сравнении персонифицированных идеалов, она ведет человека к горячности поступков и возможных последствий. Террористы убили Александра II, и можно спросить у школьников: «Можно ли во имя любви убивать?» Этот неразрешимый конфликт обращает субъект образования в глубину собственной мотивации всех других, возможно, более мелких поступков. И, наконец, интенция самопонимания, проводя субъект образования через все ипостаси возможных смыслов жизни относительно себя и других, ведет субъект образования к открытию собственного смысла жизни, переживая открытие которого человек испытывает ясность, покой и благостную перспективу.

Новизна представленных интенциональных формулировок требует рельефной иллюстративности, в которой читатель способен понять название интенции и ее направленность.

Таблица 2

Таблица основополагающих интенций субъекта образования в педагогике чувства

Интенции	Смысловая направленность интенции
-----------------	--

Интенция веры	Устремленность самосознания к опережающей целостности явления
Интенция понимания	Устремленность самосознания к проживанию единства мира
Интенция сопричастности	Устремленность самосознания к глубинному диалогу
Интенция присутствия	Устремленность самосознания к действительному влиянию
Интенция самопонимания	Устремленность самосознания к проживанию самости в контексте «эго» «Я-я», «Ты-я», «Я-ты», «Я-Мы», «Я-Я»

Естественно, исследователи, которые обратятся к педагогике чувства в будущем еще не единожды сформулируют, возможно, более точно название интенции самосознания субъекта образования, но суть их останется непоколебимой – они устремлены к открытию смыслов жизни.

На этой основе можно сформулировать методологический закон, кратко выражающий суть принципа интенциональности педагогики чувства. Каждой интенциональной устремленности субъекта образования соответствует пробуждающий ее модус бытия, а каждой встрече модуса и интенции соответствует своя система условий поддерживающих их диалог.

§ 4. Методологический принцип событийности педагогики чувства.

Человек чувства, а, следовательно, человек жизни, живет событиями. Событийность – его природа. Событие понимается как со-бытие, как прикосновение человека к собственному бытийственному основанию, как открытие духа в себе, что и есть событие.

Принцип событийности назван так по той причине, что событие проживается субъектом образования, и потому направленность на это проживание, его организация, при этом методологически подготовленная, является компонентом педагогики чувства. По слова Е.В. Сторожаковой «образовательное событие это диалогическое глубинное состояние сознания» [70, с. 35].

Встреча человека с бытием осуществляется на всех уровнях образования. Здесь обычная встреча с учителем – уже событие, с уроком, с темой, с четвертью и годом – все это, как ни парадоксально, несет в себе событийный контекст и приоткрывает тайну будущей взрослой жизни по той причине, что событие, возникшее в образовании и событийность, пронизывающая взрослую жизнь человека, абсолютно идентичны. Событийное проживание только в детстве, юности, молодости – это своеобразная опережающая чувственная канва, окончательно реализуемая в состоянии зрелости, в пожилом возрасте, в старости. Здесь важно почувствовать собственное бытие, как дух, как движущую силу жизни, как чистоту ее перспективы, как величайшее счастье пребывания, присутствия на этой земле, - «вечные объекты вторгаются в события» [26, с. 139].

Если стоять на точке зрения М. Хайдеггера и уповать на то, что бытие и дух – это не просто тождество, это одно и то же, то можно указывать далее на модусы бытия, то есть на те образы, с помощью которых дух является в реальность. Система бытийственных модусов – это прослойка, соединяющая реальность жизни и реальность духа.

Первым модусом, с которого начинается контакт духа с любым проявлением жизни, является целостность, - Н.А. Бердяев назвал это «единящим центром мира» [8, с. 133]. Это такое же, как все, чувство, которое вдохновляет созерцание на видение целостной жизни одного человека в ментальном мироотношении и созерцательно представлять целостность всего человечества, как цель, процесс и результат.

Следующий модус, который призван следовать за целостностью и наполнять его содержанием, является мыслительность. Не смотря на далекое от чувственности название, мыслительность – это тоже чувство, но участвующее в работе целостности по аспектам. Достаточно часто аспекты абсолютизируются, и, тогда мыслительность может абсолютизироваться и мешать правильному воспроизведению целостности. В.В. Шоган называет это «глубинным проживанием своей жизни» [95, с. 63]. Однако ментальные и трансцендентные категории, участвующие в этом процессе, тянутся, гармонизируются в предыдущем целостном состоянии.

Когда же мыслительность, доходя до меры, наполнит целостность содержания, то в дело вступает следующий модус, желающий отразиться в другом человеке, понять другой феномен, предположить наличие другого человечества. Самое главное здесь – это идея зеркального отражения, когда один субъект созерцает, всматривается, в другого и вызывает в нем, тем самым, ответную реакцию созерцательности, но живет уже не той потенцией, с которой он обратился, а отраженным светом, идущим от участников диалога. И так, это модус отраженности.

Надо заметить, что модус мыслительности и модус отраженности – это два противоположных, альтернативных состояний бытия. Одно более внешнее, хотя конечно внутреннее, а другое внутреннее, тяготеющее к внешнему. В этом конвергентном проявлении мыслительность и отраженность порождают новый модус, определенный как созидательность, или как инобытие «я» человека в творческом действии. Т.е., по существу человек воссоединяет в себе мысль и отражение и творит собственную самость в творческом продукте. Как пишет В.В. Шоган «человек живет самосознавая себя, самооткрывая глубины своего бытия, в соитии с которыми он проливает свет на действительные мотивы своих поступков» [92, с. 183].

Однако высшее достижение бытийственности проявляется в модусе воплощенности. Это особый событийный модус, в котором субъект

образования желает реализовать себя в действительной жизни. И, достигая результата, он открывает в себе тенденцию самопонимания.

Надо сказать, что эти модусы активны, они связаны с реальностью, они требуют себя организации и в момент переживания субъектом образования качественной определенности каждого модуса, субъект переживает собственную самость, которая конкретизируется в его жизненном «я».

Если не прикасаться к педагогическому контексту, то вроде бы все просто: жизнь субъекта определяется модусами бытия, они встречаются с жизнью и выстраивают ее, но в действительности все значительно сложнее и требует специальной педагогической организации. Это лишь означает, что необходимы специально структурно построенные формы, в которых осуществляется процесс обучения и воспитания, нацеленный на пробуждение модусов бытия, которые в результате педагогического влияния открывают человеческую самость, являющуюся тождественной его «я».

Итак, модусу целостности соответствует инвариантная форма, порождающая целостное образное представление. Как показал опыт, такое движение пробуждения чувства целостности начинается с этапа символизации, где субъект образования с помощью учителя обращается к тотальным символам, которые далее переводит в схему. С помощью этой схемы осуществляется интериоризация символов сознания ученика или студента на основе специально организованных логических частей. Когда же схема становится достоянием субъекта, он попадает в условие персонифицированного переживания, т.е. вступает в диалог с личностью, олицетворяющей целостность будущего явления. Завершается эта образная структура самостоятельным обращением субъекта образования к спонтанному творению собственного символа. В этом событийном акте возникает эффект абсолютно самостоятельного выражения самости, ее инобытия как синтеза осмысления и переживания диалога персон. Здесь самость выступает в чистом виде и реализуется в формуле «я-я», т.е., «я»

особенным образом выражающее собственное «я» в цвете, слове, музыке, в игре, в театральном монологе, т.е., в целостном представлении, как писал К. Ясперс, - «человек знает себя как человека только тогда, когда будучи открыт для бытия в целом живет внутри мира...» [110, с. 455].

Следующая событийная форма обращает свое влияние к модусу мыслительности. Так как модус мыслительности это все-таки аспект модуса целостности, то начало структуры - ее первый этап, всегда очень конкретен, точен, рельефен и имеет отношение к определенному содержательному аспекту. Если мы до этого были обращены к литературе XVIII века в целом, то в форме, обращенной к мыслительности, т.е. в форме мышления, мы имеем отношение только к поэзии В.А. Жуковского или к творчеству Н.М. Карамзина. Если в событийной форме, обращенной к целостности, мы имели в виду отрицательные числа, то в форме мышления это может быть обращено лишь к судьбе Рене Декарта, открывшего отрицательные числа. Если в преподавании истории мы начали XVII век с целостного представления этого явления уже в показанной форме, то далее все мыслительные формы отражают аспекты монархии, открытие новых земель, церковный раскол, бунташный век и русскую культуру. Т.е. содержательное – это всегда аспект целостности.

Однако форма мышления построена так, что уже с первых ее этапов она схватывает человека специальным интригующим образом, удивляет его, отчуждает от реальности и превращает в смысл мышления. Субъект образования сам становится мышлением.

«Как вы думаете, - спрашивает учитель физики, - тонет ли металл в воде?». Естественно, учащиеся отвечают, что тонет. Учитель наливает в стакан воду и бросает туда металлическое лезвие, но оно не тонет. Учащиеся удивлены. «И еще, – мощные корабли, сделанные из металла, не тонут в воде. Что бы понять эту проблему, нам надо изучить тему «Плотность металлов»».

Далее в этой структурной форме возникает этап воспоминания, который, по словам М. Хайдеггера, - «всегда бытийственный», потому что, обращен в глубинной памяти. Но в этом воспоминании есть тенденции к разрешению интригующего образа. Здесь используются разные формы воспоминания, фронтально обращенного ко всему классу, индивидуальных и игровых вопросов, индивидуальная форма воспоминания, где учащиеся готовятся к ответам в специально созданных условиях, и, наконец, творческое задание, обращающее детское сознание к конфликту воспроизведенного знания и не знания.

На третьем этапе этой структурной формы в событийном контексте рождается новое знание и две стороны одной альтернативы – воспоминание и новое знание. В уроке события оно представлено логическими частями, в которых все начинается с проблемного задания, с помощью которого осмысливается исторический текст, с дальнейшим возвратом к этому заданию и его обобщению с помощью учителя. Далее новое и старое знание конвергируют к событию действенного творческого мышления, чтобы далее прийти к результату, в котором происходит разрешение интригующего образа. Этот акт самостоятелен, он совершается в чистоте мыслительного проявления, но порождается все-таки внешним для человека мысли. И потому самость здесь возникает и обретает реальность как большое «ты», т.е. мыслительный опыт вне себя, и «я» меньшего размера. В схеме это выглядит «ТЫ-я».

Т.к. форма мышления предполагает многообразие аспектов, то здесь возможен целый ряд, возникающих событийных состояний «ты-я», которые по существу наполняют целостность содержания. Когда же это наполнение достигает меры и субъект испытывает состояние понимания, у него возникает потребность к удовлетворению нового образа бытия - отражения.

Отражение требует более сложной формальной структуры, более мощного влияния на субъект образования, более основательных средств,

способных вызвать эффект глубинного диалога. Здесь имеются в виду художественные средства, среди которых слово, музыка, театр. Здесь целостная событийная структура начинается с влияния художественной символики. В отличие от обычных символических знаков эти символы одухотворены личной судьбой художника, поэта, писателя, музыканта, и вообще всегда выступает в триединстве слова, изображения, музыки, действия. Н.О. Лосский подчеркивает, - «только сверх временные и сверх пространственные деятели, то есть только личности действительные и потенциальные являются носителями творческой силы, они творят события как свои жизненные проявления» [44, с. 38-39]. Так, например, начинается такого рода структура, названная нами структурой настроения, с художественного полотна Иона «Новая планета», это сопровождается музыкой С.В. Рахманинова «Второй концерт фортепиано с оркестром» и краткой поэтической характеристикой картины. Далее революция и Гражданская война предстает в творчестве художников этого периода, показывающих судьбы различных людей, разочарованных или восхищенных Гражданской войной. Этот этап в структуре настроения мы называем эстетическим анализом, который далее переходит к этическому осмыслению эпохи с позиции нравственных категорий и нравственного переживания тождества, судьба участника Гражданской войны, осознающего, что убивает братьев своих, и судьба персоны образования (школьника), завершающейся чтением поэтического отрывка М. Волошина «Гражданская война»

«А я стою один среди них

В ревушем пламени и дыме

И всеми силами своими

Молюсь за тех и за других...»

Итак, структурная форма настроения начинается с художественного символа, переходит к эстетическому и этическому анализу и завершается - это четвертый компонент структуры настроения, в театральном действии.

Театральное действие понимается в данном случае широко, как художественное творческое выражение инобытия модуса отражения, как глубинный диалог, вынесенные на суд публики, как диалог, порождающий отношение идеалов внутри другого сознания и самосознания. По существу, самость на заключительном этапе этой формы выступает в другой соизмеренности двух уже известных компонентов. Здесь «ты» подчиняется «я». Хотя, без сомнения, это тождество, но это тождество выглядит как «я» большое, подчинившее себе «ты» маленькое по той причине, что театральное действие предполагает в педагогике чувства использование ролей всего лишь как средства для спонтанного выражения собственной самости.

Следующая синтетическая форма, названная формой самостоятельного действия, по существу есть своеобразный путь всех модусов к творческому результату. Это путь форм, снятый в структуру, нацеленную на модус созидательности.

Модус созидательности предполагает рождение творческого действия и понимает под полезностью не конкретную единичную пользу, а пользу для жизни в целом, для идущего к всеединству человечества. Здесь важен первый этап, построенный на идее образной мотивации полезного творческого действия. Это условие, возможно, спонтанной помощи другому, школе, учреждению культуры, волонтерского действия в помощь государства, помощь престарелым и больным людям. По этой причине первый этап предполагает глубинное пробуждение мотива пользы.

Т.к. эта польза в творческом действии, то второй этап есть действенно-практическое воспоминание об уже существовавших ранее методах и формах помощи в полезном действии. Здесь важно проникновение в глубину этих уже известных состояний, чтобы предложить их в особом конструкте, как вспомогательном действии для творчества. Это база, фундамент для свободы творческого выражения на третьем этапе. Здесь создаются специальные условия для самовыражения себя в чистоте творческого продукта. Это может

быть сам подарок в виде рисунка, в виде театрального монолога, в виде письма, но сделанного от сердца, от чистоты желания оказать помощь другому. Это все микро-события одного большого события полезного творческого действия, которое аккумулируется в предъявлении, в презентации созданного тому, кому оно предназначалось. Это тоже событийный акт, это не формализм, это диалоговое соитие двух персон, одна из которых творит для пользы, другая принимает продукт этого полезного творчества. Каждый урок в нашем опыте завершался страницей созданной книги. В конце четверти мы создавали главу всем классом, а в конце года – целую книгу, которая стояла в библиотеке класса, в школьной библиотеке и заполняла недостающий вакуум.

Форма самостоятельного действия есть встреча людей в радостном сотрудничестве, есть их объединение в общность, есть результат отдельных микро-групп класса или студенческой группы, в которых они переживают общий результат, а их самость выступает в формуле «я-мы».

И, наконец, завершающая форма, результат которой – изменение и совершенствование жизни и судьбы субъекта образования. Эту форму мы назвали событием рефлексии. Лейтмотив этой формы – это сравнительная стимуляция с помощью содержания учебных предметов, движения субъекта образования к себе. Здесь по-настоящему начинает работать категория отчуждения, уходя в себя, очищение своего «я» от напластований представлений, мыслей и чувств. «Я» как чистота моего бытия и духа, моей самости. Это сложный процесс, в котором сам субъект образования, но не без помощи учителя или преподавателя, выносит за скобки свои представления, мысли и чувства. Его «я» остается чистым, его самость определяется как его собственная самость, он понимает где, на каком этапе жизни он находится, он открывает для себя глубинные смыслы собственного бытия. Эта рефлексивная структура начинается с символического сравнения символов

предмета и символов жизни субъекта образования с определением места символов персоны образования относительно тотального символа культуры.

Далее в событии рефлексии возникает сравнительное отношение между понятиями, понятийными формами, которыми руководствуется субъект образования и понятиями конкретных образовательных явлений. В этом сравнении также рождается более четкое определение своего мыслительного «я».

Третий этап рефлексивной формы есть попытка идентификации себя с персоной культуры, науки или жизни, где буквально персона культуры выступает в качестве примера, судьба которого открывает тебе собственную судьбу. Четвертый этап события формы самостоятельного действия, обращенного к модусу созидания, есть сравнительный анализ человеческих поступков, возможностей и способностей каждого практически жить идеалами, выработанными человечеством, - «тоска по всеединству – вот что лежит в основе этого всего...» [28, с. 60].

И, наконец, завершающий этап формы рефлексии – это глубинное откровение, возникающее под влиянием проповедческих актов, созданных преподавателем или учителем, способных открыть субъекту образования глубинный смысл его жизни и судьбы. В этом контексте, Е.В. Сторожакова подчеркивает, - «уровни мироотношения личности школьника и учителя оказываются тождественными» [69, с. 93].

Итак, пять основополагающих событийных форм, построение которых ведет субъект образования к проживанию модусов бытия, модусов духа - это, прежде всего, событие образного представления, это событие мышления, это структурная форма события настроения, это событийная форма самостоятельного действия и рефлексия.

В завершении лишь добавим, что педагогика чувства предполагает, что любые проявления образования, будь то чувственные технологии и в них рождается событие чувства, либо информационные технологии и в них так

же рождаются информационные события, либо это адаптивные технологии и в них соответственно возникают события адаптации, либо это социальные технологии, которые чреватые социальными событиями, но события любой формы всегда соотносимы с модусами бытия и всегда имеют единую инвариантную структуру, которая, функционируя в различных вариациях, всегда представлена пятикомпонентным развитием: образ, анализ, смысл, действие, рефлексия.

Таблица 1

Таблица связи модусов бытия с типологией событийности

Событийная форма	Событие образ	Событие мышления	Событие настроения	Самостоятельного творческого действия	Событие рефлексии
Модус бытия	Модус целостности	Модус мыслительности	Модус отраженности	Модус созидательности	Модус воплощенности

Надо еще заметить, что данные пятикомпонентные совпадения имеют еще одну устойчивую, связывающую их структуру, которой пронизаны все уровни образовательного процесса педагогики чувства: образ, анализ, смысл, действие, рефлексия.

На этой основе возможно формулирование основополагающего методологического закона, выражающего суть принципа событийности. Каждый педагогический акт есть со-бытие, соответствующее модусам бытия и инвариантной структуре обучения и воспитания: образ, анализ, смысл, действие, рефлексия. И. Пригожин подчеркивает, - «Простые интегрируемые системы допускают разложение на невзаимодействующие подсистемы, но в общем случае исключить взаимодействия невозможно» [57, с. 34].

§ 5. Методологический принцип субъектности в педагогике чувства.

Современная педагогика испытывает кризис себя непонимания, это объясняется, прежде всего, контекстами, выявленными постмодернизмом.

Здесь важны три известных положения, характеризующих актуальную парадигму мироотношения: это «смерть Бога», «смерть автора» и «смерть субъекта». Все три характеристики пагубны для педагогического знания и науки, но самое сложное, а, следовательно, вызывающее состояние кризисности это то, что названо «смертью субъекта». Парадоксально, но педагогическая наука не способна работать с человеком, она возникает и становится научной системой там и тогда, где возникает субъект жизни, а, следовательно, субъект образования. «Это объясняется тем, что любое человеческое переживание всегда связано с персональной жизнью субъекта образования» [92, с. 106]. Ретроспективный взгляд на это отношение указывает на то, что когда возник эмпирический субъект, то тут же для него и под его влиянием возникла эмпирическая педагогика Яна Амоса Коменского, для рационалистов возникала педагогическая концепция Дж. Локка, а так же доктрина иезуитских школ, построенных на рациональной знаниевой педагогике. Когда же возник материалистический субъект XVIII века, то тут же стали появляться школы, ориентирующие материалистический субъект на практическую жизнь, на знания, необходимые для строительства и совершенствования индустриальных объектов. Педагогика И.Г. Песталоцци, И.Ф. Гербарта, А. Дистервега опиралась на субъектные тенденции ученика или студента с априори данными понятиями числа, формы, слова, с возникающими ранее всей деятельности реалами, выявленными И.Ф. Гербартом, из которых рождались априорные представления – именно на этом была построена вся знаниевая педагогика XVIII-XIX века. Человек, пытающийся практически внедрить научный замысел в жизнь, заказывает для себя инструментальный позитивизм, переходящий далее в прагматизм, где каждое понятие есть инструмент для жизненного эксперимента. Субъект XX века был по существу, почти во всем мире коллективным и идеологическим – он заказывал для себя соответствующую педагогическую систему, которая

влияла и формировала человека коллективного типа. Определенность субъекта рождала определенность педагогической науки. Единичный человек не может быть подвержен педагогическому влиянию, он существует сам по себе – здесь и сейчас, он может вообще обходиться без школы – он впитывает, по существу, родительский опыт. Субъектность исчезает в человеке обычно в переходные периоды, когда старый взгляд на человеческую жизнь исчезает, а новый еще не родился – человек лишается действительной активности, он перестает созидать, он не целенаправляет свою деятельность, он инертен, он не заказывает влияния на себя. Именно такое состояние школьника, студента, молодого специалиста определяет жизнь сегодняшнюю и потому современная педагогическая наука в растерянности – она предлагает различные варианты работы с единичным человеком, уповает на индивидуальную траекторию, предлагает спасти школу с помощью ЕГЭ или кино-уроков, пытается экономить на учителях и преподавателях, постоянно обновляет государственные стандарты, пытается все привести к единообразию, не понимая при этом к какому единообразию оно стремиться. Это не значит, что все попытки современных ученых педагогов бесполезны, не эффективны, это лишь подчеркивает их воздействие на частные области в воспитании и обучении подрастающего поколения и на отсутствие общей концепции, при этом главным сегодня является доказывание различных профессоров от педагогики, что такой науки не существует, что у нее нет не принципов, ни законов, что закономерности педагогические это технократизм, который уничтожает все живое. Между тем, по нашему мнению, выход педагогической науки из кризиса предполагает рождение субъекта образования третьего тысячелетия. Как только появится субъектная определенность человека жизни и человека образования, возникнет новая педагогическая концепция, а, следовательно, и новая педагогическая наука. Здесь необходимо указать на наше понимание человечества как единого разума, у которого есть рациональная познающая сторона, то есть

познающий разум индустриальной цивилизации, который, как известно, завершил свою работу, сделал свое дело, оставив в человеческой памяти целостное представление о мире вне человека «и целое, как живой образ изображает атомарный факт» [20, с. 36]. В настоящее время мы присутствуем при зарождении доминанты второй стороны разума в его чувственных основаниях. Чувственный разум возникает, рождается из небытия и пока лишен субъекта, возникновение которого будет связано переходом, в котором мы пребываем. Здесь необходимо указать на собственно механизм умирания старого коллективного рационального субъекта и рождение нового индивидуального чувственного субъекта жизни и образования. Мы не спешим давать определение субъекту нового тысячелетия, по той причине, что он не будет понят без описания перехода от познающего разума к чувственному. Последней субъектной ипостасью познающего разума был коллективный субъект, рожденный с потребностью познания внешнего мира, к выявлению законов, закономерностей, которым сам субъект и подчинялся. Более того, именно этот субъект создал для себя вождя и идеологию и так же подчинился своему творению. Он был одномерно активным, он страстно верил в реализацию мечты о мещанском рае на земле в тех или иных вариантах. Именно для этого субъекта существовала советская педагогика, а так же педагогика Европы, Америки, почти не отличаясь друг от друга в своем коллективном замысле. Однако, наиболее рельефно коллективный субъект начал свою выхолащивающую дифференциацию в условиях СССР, это его самоуничтожение было чревато новым подъемом, который сейчас должна пережить Россия, но прежде всего набросок дифференцирующей потери коллективной энергии. Апогей коллективизма, действительная реализация идеалов коллективизма произошел в Великую Отечественную войну, именно здесь коллективный субъект, несмотря на все кривотолки, проявил свою крепость и призванность на землю. Однако, успех, как это обычно бывает, доведенный до апогея. Есть начало губящей его

дифференциации. Именно после войны произошел раскол советского общества на интеллигенцию и рабочий класс. Коллективный субстрат переживал этот раскол, как ни странно, с радостью, ведь рождалась новая советская интеллигенция и полный гордости рабочий класс. Однако, далее интеллигенция, сама того не понимая разделилась на физиков и лириков, а рабочий класс на мастеров и исполнителей, а далее физики разделились на ученых экспериментаторов и теоретиков, а лирики на писателей и учителей, а мастера переходили в отдельный класс местных начальников и узких специалистов, а исполнители становились во главе бригад, либо во главе тех, кого называли летунами (людей в поисках заработка). С такой же стремительностью дифференцировалась педагогическая наука и система образования – от единой педагогической науки дифференциация ушла в дидактику, которая в 60-е годы возникла как особая независимая наука, как и ее другая сторона – теория воспитания. Дальше дидактика дифференцировалась на аспекты, один из которых был содержание учебных предметов, другой – формы и методы. Далее дифференциацию подхватили педагоги новаторы, которые по существу превратили стройные дидактические и воспитательные построения в бесполезную форму. Да и собственно педагоги новаторы, открыв оригинальные приемы в обучении и воспитании, так и не сумели наполнить теоретическим содержанием. Можно сказать, что именно с этого новаторского проявления началось полное самоуничтожение педагогической науки, которое длится по сей день. Пустота педагогических концепций, отрыв теоретических построений от практики обучения и воспитания, не прекращающееся странное реформирование. То же самое произошло с образовательной системой коллективизма социалистического типа - с общей единой школой, в 50-е – 60-е годы школы разделились на центральные и окраинные, затем внутри этого дуализма возникли обычные общеобразовательные школы и школы с углубленным изучением языка, далее появились отдельные математические,

химические, медицинские. Наконец, теряющая энергию коллективизма социалистическая школа, достигла последней стадии дифференциации, назвав учебные заведения гимназиями, лицеями, колледжами, что в большинстве случаев совершенно не соответствовало ни традициям, ни педагогическому замыслу.

Естественно, что эта дифференциация удивительно примерна, это обычный пробор для отчаянного понимания самоуничтожения субъекта коллективизма, превращение его в ничто, в человека, потерявшего идею будущего, растерявшего идею прошлого и выживающего сегодня и сейчас. Парадоксально, но именно пустого субъекта назвали человеком, человеком единичного свойства, одномерным, потерявшим оптимизм жизни. Удивительно, но эта потеря, уничтожившая идеалы цивилизации познающего разума, создала компьютер, а компьютер заказал матрицу жизни. Именно люди как пустые знаки, оторванные от реальности, создали для себя спасительную матрицу, в которой исчезло представление, мысль, чувства, волеизъявление и рефлексия, а осталась только системность, комбинаторика, инсайтность и решение. Оголенный нерв информации лишает человека «заботы», исчезают Гусерлевские очевидности, Хайдеггеровское здесь бытие, Бердяевская свобода – все становится выживанием и комбинаторикой. Человечество, как ни странно, отдыхает от реальной жизни. Ведь по существу человечество растеряло мифологему, связанную со вселенскими религиями, в отдельных случаях религиозность превратилась в фанатизм, а в Европе просто в религиозное безразличие, в России в своеобразную секулярную церковь. Пустота информационности лишена субъекта, лишена жизни, а еще смелее лишена живого, которое только, по словам Гегеля и «целеполагает». Бесплезны потуги современной педагогики на мертвых пустых просторах несовершенного информационного пространства. Здесь важно понять какого рода начало определить будущее человечество в третьем тысячелетии. Нам представляется, что

олицетворением этого начала явится Россия. Именно эта страна, имея по общему определению срединный характер между западом и востоком, способна начать заполнение информационной пустоты содержанием действительной жизни. Человечество, разочаровавшись в религиозных мифах, по причине собственного опустошения, начнет рождать эти мифы в себе заново, обращаясь к собственной реальной жизни и, находя там, истоки чувства, что и есть жизнь. Эти истоки чувства есть, по словам В. Соловьева, - «София», душа мира, «идеальный человек», «душа природы и вселенной», «память Бога», «ни как не связанные космическими стихиями, не замутненные девственный образ человека это и есть идеал личности в котором мужские и женские элементы представлены в гармонической цельности. (Природа личности андрогийна) это и есть София» [11, с. 154].

Именно рационально-чувственная Россия начнет разукрашивать серую от копоты равнодушия матрицу сначала квази ментальными переживаниями и квази трансцендентными чувствами, что бы породить внутри пустоты устойчивого информационного субъекта, который будет представлять из себя пять возможных ипостасей – он будет человеком информационного чувства, он будет человеком информационной комбинаторики, человеком адаптации и информационной социализации. Определившись именно таким образом, став устойчивым в этом смысле субъект информационного чувства, задаст основания для рождения информационной педагогики, но это будет всего лишь абстрактная форма, разукрашенный переход, пока лишенный действительного субъекта. В этой красивой матрице будут просматриваться две тотальные когорты людского субстрата - одна из них это пользователи с информационным чувством, комбинаторным мышлением, адаптационными компетенциями и социальной смелостью, другая – программисты, которые будут нацелены на создание программ человеческой жизни, жизни общества, программ жизни солнечной системы и вселенной. Их состояния в условиях информации будут представлять из себя квази трансцендентность,

построенную на тотальной информационной чувственности, на комбинаторике всеобщего мышления, на адаптации для жизни в условиях программирования, на социализацию их программных замыслов. Однако, это все еще состояние перехода, абстрактная форма, порожденная по инициативе чувственной Россией, именно в эту абстракцию медленно и постепенно будет входить живая жизнь чувства – из глубинных истоков человеческого самосознания, по необходимости, граничащей с безумием начнут возникать противовесы (складки) фрагментов созерцательности, живого чувственного мышления, глубинного переживания, творческого волеизъявления и самопонимания как рефлексии, как в ментальном так и в трансцендентном варианте. Далее это обретет характер более содержательных емкостей, допустим, если это в школе, то сначала фрагменты действительного чувства, живой природы и музыки, а затем целостные уроки, далее комплексы уроков и, наконец, дуализм информационности и чувства, где жизнь настоящая, свободная, созерцательная, созидаящая субъект жизни и образования выровняется с пустотой информационной формы, а затем еще один шаг, в котором чувство жизни как в ментальном так и в трансцендентном смысле, победит информационную пустоту, «это откровение связано с прикосновением сознания к объективации духа человека в бытии» [70, с. 33] Информационность выйдет на второй план после живого чувства, адаптация будет на третьем месте, социализация станет результатом образования, то есть возникнет, наконец, действительный субъект образования третьего тысячелетия с доминантой живого чувства. Это будет человек, которого можно смело назвать субъектом жизни, а, следовательно, субъектом образования, он обретет заново активность и оптимизм жизненных устремлений. На этом фоне он самостоятельно начнет формулировать цели своей жизни, то есть целеполагать, не ориентируясь на внешнее, а, исходя из собственных глубинных истоков, его сознание будет находить самые оптимальные пути для адаптации и осмысления внешнего, его самосознание

будет активно определять общую направленность его жизни, строить его судьбу. Его отношение к жизни явит собой созерцательность, мысль будет рождаться из собственного чувства, а отношение с другим, будет носить глубинный характер, он будет настроен на действительное творчество, которое будет переходить в самопонимание на основе рефлексии. «Глубинная дидактика предполагает еще одно качество знаково-символических оснований обучения, это взаимопроникновение знаковых и символических структур в действующем самосознании субъекта образования» [101, с. 45]. Все это субъект будет перекодировать в информацию, самостоятельно, адаптировать и социализировать. Эту определенность его субъективных начал и подхватит новая педагогическая наука – Педагогика чувства.

Именно по заказу субъекта чувства, а уже не субъекта информации, будет создана новая педагогическая наука, постулаты, принципы и законы которой будут нацелены на создание условий, в которых будет совершенствоваться субъект образования цивилизации чувствующего разума. «Единство мира, одухотворенное добром, рождает гармонию и основывается на имманентно возникающем в самосознании понятия красоты. Человек творит красоту другого человека, создает вещи и предметы, адекватные по глубинному состоянию красоты и гармонии» [107, с. 201].

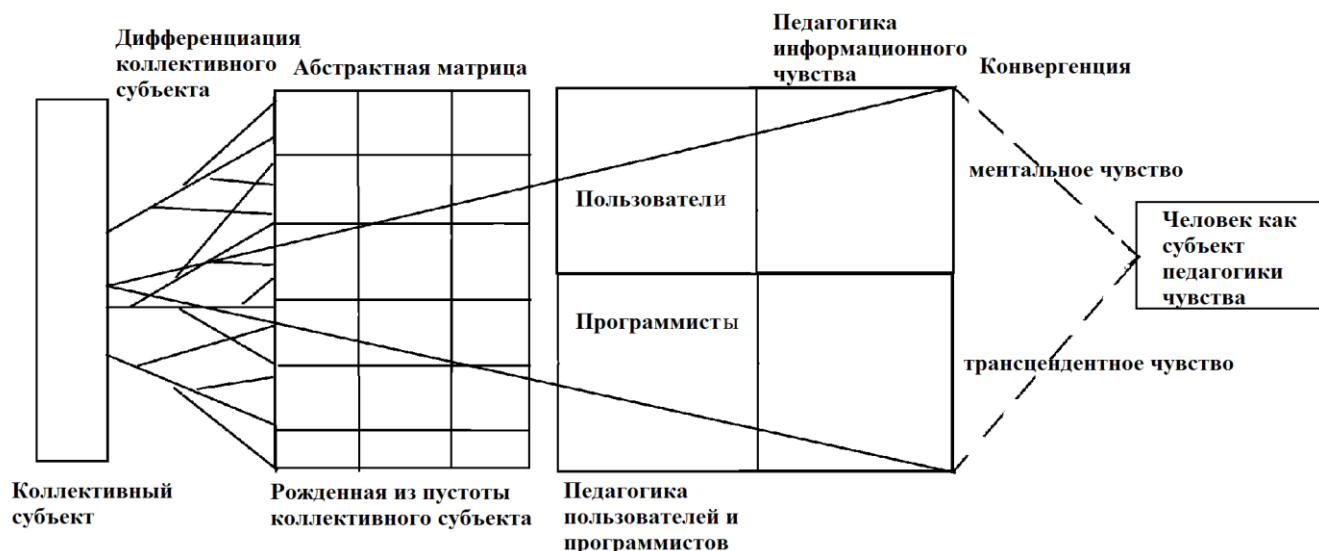
Собственно о самом механизме рождения субъекта образования в педагогике чувства можно схематично выразиться таким образом: целостный коллективный субъект, отрицательно дифференцируясь, поэтапно теряет свою энергию, опустошая сознание людей коллективизма, превращая все человеческие деяния, в том числе и педагогические успехи в абстрактную пустую форму. Как ни странно, люди как пустые знаки создали информационные технологии – всеобщую информационную матрицу, где нет Бога, нет субъекта, нет автора, где человек - частичка, функциональная единица, лишенная свободы в схематике рождаемой компьютерами разных

образцов. Однако, эта пустая форма имеет собственную энергию и здесь возникает субъект информационной педагогики, влияние этой энергии превращает одномерного человека в двухмерного, она разделяет людей на пользователей и программистов. Именно эта разделенность порождает новый субъект информационного образования – он разделен на две враждующих между собой педагогические субъективности.

Подчеркнем еще раз – субъект со всеми критериями пользователи и субъект со всеми критериями программиста. Одни из них неосознанно живут, выполняя приказы матрицы, другие программируют эту жизнь. Между тем, латентно, в условиях информационной абстрактности, совершенно пока не влияя на темпоритмы жизни, прибывая только в сознании и самосознании человека, рождается, возникает и неотступно набирает мощь глубинная бытийственная человеческая чувственность, постепенно из некоторого «ни что» уже в условиях субъекта информационной педагогики она обращается и перманентно абсолютизирует ментальные глубинные состояния человека, обращающие его к пафосу единичной жизни, к чувству ее целостности и трансцендентное чувство, обращающее человека к всеобщему вечному, то есть к тому, чем живет человечество. Когда ментальное и трансцендентное в противовес друг другу набирает качественную определенность, возникают школы учебные заведения, нацеленные на живое чувство ментального и отдельно на живое чувство трансцендентного. «Только в пространстве, специально созданном для возникновения ментальных умонастроений, могут возникать откровения этого уровня, только в пространстве, специально созданном для духовных глубинных диалогов, могут возникать диалоги такого уровня» [69, с. 135]. Это по существу, люди непосредственной жизни и люди, способствующие и живущие всеединством человечества. Одно из направлений ментальное - работает на живое человеческое чувство непосредственной жизни, превращая информацию адаптивные технологии, социализацию в инобытие

чувства жизни. Так же как и учебные заведения, школы, ВУЗы трансцендентного толка обращаются главным образом к чувству любви, истины, добра, красоты и творчества как жизнепроявлению человека, как к его главному живому началу, оставляя на втором плане информационные, адаптивные и социализированные технологии, которые по существу есть выражение трансцендентного чувства представителей этого направления. В.В. Шоган называет это «глубинным проживанием своей жизни» [95, с. 63]. А далее, достигнув апогея непримиримости, где люди непосредственной жизни обучаются и воспитываются в своих учебных заведениях, а люди трансцендентного чувства в закрытых учебных заведениях, предполагающих, что их воспитанники в дальнейшем будут вдохновлять представителей социума и тех самых выпускников школ с ментальными основаниями на служение человечеству. Однако, как показал опыт, такая разделенность не приводит к взаимопроникающему результату, по той причине, что и ментальность и трансцендентность есть ипостась одного субъекта и только тогда, когда субъект образования способен переживать практическую жизнь как ценность, связывая ее достижения с успехами всего человечества, а всеобщие чувства истины, добра и красоты, данные избранным, становятся достоянием каждого и способны поднять ментальные состояния на свой уровень, только в этом случае возникает эффект действительной активности человека, его живого целеполагания, его имманентной устремленности к идеалам, где он способен открывать в себе высочайшие ценности жизни, где он способен видеть природу как живой дух, а человечество как единый субъект, идущий к высшей точке всеединства, к собору, вот именно эти критерии определяют его как субъекта чувства, как субъекта педагогики чувства, а педагогика чувства получает надежду на взаимоотражение. «Глубинный диалог это явление человеческой коммуникации, он основан на созерцательном откровении трех составляющих, которые могут быть выражены в триаде: «Я-Я», «Я-Ты», «Я-Мы»» [69, с. 74]

Схема 1



В схеме 1, с очевидностью просматривается зарождение действительных чувственных оснований самосознания субъекта жизни и субъекта образования в их ментальном и трансцендентном становлении, возникающими и пробивающими себе путь к свободе под формами абстрактных дифференцированных и чувственно ориентированных матриц. Когда же человек чувства выходит в свободное пространство, он превращается в субъект жизни и субъект педагогики чувства «метафизика всеединства влечет к себе с особой силой те умы, которые остро ощущают не только целостность природного бытия, но и связь с абсолютным началом бытия» [30, с. 841]

В этом контексте возможно формулирование методологического закона, выражающего суть принципа субъектности. Рождение педагогической науки есть следствие рождения субъекта образования, рождение субъекта образования всегда есть следствие рождения педагогической науки.

Глава 2. Три зова Софии и русское образование.

Актуальность данной проблемы заключена в том, что человечество и его главный представитель – человек, пребывают постоянно в двух ипостасях, то есть, живут здесь и сейчас и в вечности. Что касается России, то указанный дуализм являл собой духовную природу Киевской Руси с ее языческим православием, где главным все-таки оставалось здесь и сейчас, а в некотором, второстепенном смысле – в вечности. Далее, русские люди, пройдя через страдания и беды феодальной раздробленности, обрели новое мироотношение в условиях Московской Руси. Здесь и сейчас проявлялось в новых территориальных завоеваниях, а вечность представала в строительстве большого количества храмов, в пронзительной, объединяющей весь русский народ религиозности, обобщенной во фразе «Москва – третий Рим», по существу, вечность стала доминантой. Наиболее показательным этапом русской истории явилось в своей определенности эпоха Ивана Грозного, где неразвитость обычного людского греха, доходящего до кровавой бесчеловечности, сочеталась в построенном в религиозной искренности Соборе Василия Блаженного, в постоянных литургиях, молитвах, пышных религиозных праздниках, в которых вместе с царем пребывали и его подданные. В этом странном начале русской жизни представала в своей очевидности не ипостасная дочь Бога – София Премудрая. Она являла собой, по мнению многих исследователей ее сущности, идеального человека в его духе, дух природы и дух человечества, то есть, по мнению П. Флоренского, - «память Бога на земле» [77, с. 395]. Это явление Софии можно рассматривать в православном контексте, а можно в секулярном – смысложизненном. Ведь и «Логос» и «Софию» можно понимать в обыденном общечеловеческом смысле, где «Логос» может быть чувством единства мира и космоса, а «София» чувством человеческой жизни, чувством природы и чувством человечества идущего к всеединству. Остановимся на этом секулярном

понимании «Софии», ведь люди всегда, не зависимо от общественного устройства, религиозных устоев и традиций, стремились к библейским идеалам, созерцали таинство природы и чувствовали человечество, как и себя, единым субъектом. Это, по существу, структура внутренней жизни индивида-личности, но индивид-личность, несущий в себе идеалы «Софии», не всегда активен, он может и не быть кумиром поколений – Софийный человек, персонa индивидуально-личностного толка в условиях, когда люди уходят от идеалов, уходят от образа христианской мифологемы, живет отчужденно, пытается всеми силами сохранить огонь девы Софии, ее вдохновение и чистоту. «Невидимое Его, вечная сила Его и Божество, от создания мира через рассматривание творений видимы» [75, с. 185]. В этом контексте, если XVI век был синкретичным началом духа и тела России, где «София» была действительной предпосылкой и отражением «Логоса», то далее в XVII веке, начинала покидать актуальность бытия, она, вместе с опустошающим себя человеком, постепенно заменившим иконы на парсуны, что бы далее вообще отринуть от себя идеалы христианства в петровской эпохе, принявшей на себя европейский рационализм. Софийные люди глубинных смыслов становились в этих условиях странниками, старцами, жили отчужденно и, по существу, сохраняли память Бога, проживая идеалы человека, созерцая природу как дух и, чувствуя человечество единым космосом. Человек же в своем массовом проявлении остался на поверхности социальной жизни и все далее отходил от идеалов мифологемы, продолжая, сам того не понимая, участвовать в распинании Христа, в процессе, который позже назовут «смерть Бога» [53, с. 25]. Этот отход человека от христианских идеалов, то есть от идеалов, по существу, праведной жизни, привел постепенно и человечество и Россию к позитивизму, который, как известно, чреват атеизмом, в котором люди окончательно опустошаются и перестают творить божественное бытие, а признают творцами только себя. Как только человек почувствовал Богом себя – он был наказан абсолютной пустотой,

бессмыслием жизни, ее конечностью. «Бог умер», - воскликнул Ф. Ницше и это означало, по словам Ф.М. Достоевского, что «все дозволено». Несмотря на технический прогресс, Россия к концу XIX – началу XX века достигла высоких совершенств в экономике, в промышленности, в своем геополитическом авторитете, но «Боже царя храни» все больше звучало как формализм, как пустота, за которой бездна. Но человек, вынашивающий в отчуждении Софийные идеалы, призван был спасти Россию, наказанную пустотой. Все знающая София в энергии своих персон, возможно, начиная с П.Я. Чаадаева, который в «Философских письмах» указал на то, что «Россия сейчас должна брать пример с запада, но в будущем, Россия обретет свой истинно мессианский путь – это путь чувства, путь любви, ведущий к всеединому собору и на этом направлении Россия, олицетворяя собой Софию, приведет человечество к соборному всеединству». Так сказал П.Я. Чаадаев, но идея Софийности, как памяти Божественной, как энергия всечеловеческих идеалов, воплотилась уже далее в реальных размышлениях русских писателей Ф.М. Достоевского и Л.Н. Толстого, которые мучительно размышляли над чувственными смыслами человеческой жизни, над тем, что дано человеку в его идеальном замысле, что идеи Софии Премудрой лежат в основании его человеческой природы, но вся беда его «несчастливого сознания» как раз и состоит в том, что он не способен в течение всей своей жизни открыть и, главное, жить по законам, выработанных христианской мифологией, идеалов. Но мы видим, как постепенно идеология Софии, сохраненная в старческих скитах, поднимается в реальность и, наконец, к завершению XIX века становится основой актуального философского мироотношения. Владимир Соловьев, Сергей Булгаков, Павел Флоренский, Николай Бердяев, да вообще вся плеяда религиозных философов вдруг открыла и сделала главной идею Софии, что по существу, означало проживание идеальной жизни, идею созерцания природы как духа, созерцание духа русского этноса и чувства человечества как единого

субъекта. Идея Софии была живительна – люди увидели новый свет, они обобщили свои мучения и страдания, их индивидуализм, их личностные чаяния и надежды были обобщены и отзеркалены. Идея жизни как чувства пришла в поэзию, литературу вместе с поэтами серебряного века, вместе с И.А. Буниным и И.С. Шмелевым и тут же стала основой для открытия педагогических идей, где чувства ребенка опережали любую мысль, любое волеизъявление и это становилось отражением Софии Премудрой в первых такого рода опытах русского образования. Без сомнения, идея опережающего чувства как данность человеческого бытия пронизала педагогику свободного воспитания Льва Николаевича Толстого – детское чувство становилось главным, с него начинался любой педагогический акт, в отличие от натаскивания европейских и русских гимназий, где память была главным кладезем, а не рожденное в чистоте детской жизни, чувство. Л.Н. Толстой в своих дневниках, размышляя о яснополянской школе, вспоминал, - «Я обращаюсь к ребятам, хотят ли они писать сочинения? Дети отвечали отказом – им не хотелось, несвойственного утру, рационального напряжения и тогда я приглашал их в лес на прогулку – они с удовольствием соглашались. Мы ходили, всматривались в сужающиеся лесные тропы, поднимали голову, что бы увидеть небо сквозь верхушки деревьев, притрагивались к березам и дубам, лежали на траве и мечтали. Ну что, пойдём те писать, говорил я им, и ребята, вобравшие в себя лесную прогулку, с удовольствием соглашались. Мы писали - и какие прекрасные это были сочинения» [34, с. 254]. Идею опережающего чувства, чистых состояний в момент созерцания природы и культурных памятников как главную определяющую развил далее в образовании последователь Толстого Э. Ветцель. Человеческое чувство, пробужденное художественным влиянием, становилось основой детского сельского труда в «Бодрой жизни» Н.С. Шатского, где дети засыпали под виолончель после работы в поле и просыпались, разбуженные музыкой Бетховена и работа спорилась. Без

сомнения, педагогические опыты Л.Н. Толстого, Э. Ветцеля, Н.С. Шатского несли в себе много несовершенств и возможно полных провалов, но идея Софийности поднялась на уровень реальной жизни, была оформлена философами, поэтами и практически апробирована в деятельности педагогов. Идеальный человек, созерцающий природу, открытый своим чувством родине и этносу, способен увидеть будущее человечества в его всеединстве. «Метафизика всеединства влечет к себе с особой силой те умы, которые остро ощущают не только целостность природного бытия, его живое единство, но и связь космоса с запредельным абсолютным началом бытия» [30, с. 841]. Это и есть первый зов Софии, как ее идея, пока еще не развитая, не разведенная на ментальное чувство, охватывающее жизнь, и трансцендентное, обращенное к вечности. В этом зове, русский, возможно впервые, открыл для себя человека как феномен, землю как мать свою, почувствовал свою космичность, обратился к чувственной идеи своей культуры, пробудил общественные идеалы. Эти основания были подкреплены чувством любви, истины, добра, красоты и творчества, но все это пока как всполох, как нечто открывающее действительную человеческую жизнь, ее существование, ее оптимизм, веру и надежду. Это открытие поставило человека на грань ошибки – он решил, что жизнь его чувства уже готова к реализации, однако, реальность оказалась максимально суровой, потому что индустриальная цивилизация познающего разума еще не завершила свое деяние. Научный позитивизм неожиданно превратился в социальный позитивизм, где марксистская теория стала основой построения социализма в России. Человек социализма коллективен, внешен, идеалогичен – он был призван, как это ни странно, в последнем порыве пролетарского гнева, уничтожить Софийность, но парадокс заключен в том, что идея Софийной человечности, возникнув однажды, уже ни куда не исчезает, а пребывает в различных латентных формах внутри социалистического эксперимента. Здесь можно конечно с оглядкой на существующие

стереотипы понимания сказать, что человек, которому дано было понимание глубинных смыслов бытия, человек, созерцающий дух природы, отражающий дух своего этноса, а, следовательно, человечества, присутствуя по существу в каждом, но в разных степенях, постепенно разрушал одномерный порядок социализма. Идея глубинных смыслов человеческой жизни оставалась, несмотря на все ужасы репрессий, целью которых и было уничтожение реальности чувства, заменой этого чувства на суррогаты идеологии, но идея всечеловеческой любви оставалась в скрытой позиции философа А.Ф. Лосева, в погибших в Гулаге Л.П. Карсавине и П.А. Флоренском, в музыке Г. Свиридова, в творчестве А.А. Тарковского и С.И. Параджанова, в муках шестидесятников, в мелодичности песенного творчества, в чувственных аспектах педагогики В.А. Сухомлинского и Ш.А. Амонашвили, в частных методиках педагогов новаторов, в движении андеграунда в котельных философов, педагогов, поэтов, художников. Они останутся в памяти потомков совсем не своим творчеством, а мукой индивидуальной чувственной жизни, которая естественно не могла развиваться в условиях тотального коллективизма. Дифференциация советского общества, дошедшая в своем многообразии до опустошенности, до единичной безысходности, за которой была возможная гибель страны и русского характера, создала предпосылки для нового зова Софии во спасение и человеческая жизнь как чувство явилась заново произведениями религиозных философов на книжных полках магазинов, библиотек и школ, началось новое осмысление человека Софии, человека чувства, но это был уже новый взгляд на феномен жизни. Новому субстрату людей, вступающему в цивилизацию чувственного разума, уже мало было идеи жизни, необходимо было осмыслить путь, этапы, ступени, идя по которым, человек мог бы открыть глубины своего чувства. Зов Софии был услышан сначала философами...

В конце XX – начале XXI века появилось множество статей и монографий, посвященных пути человека к собственной Софийности, к собственному бытию, к идеалам жизни и ее смыслам, к Софии как духу природы и человечества. Философы пытались по новому понять П. Флоренского, Н. Бердяева, М. Булгакова и проанализировать их работы с позиции пути к глубинным человеческим чувствам, они же пытались отделить непосредственную чувственность от чувств, связанных с любовью, истиной, добром и красотой. Их исследования в основном носили технологический характер – это были попытки буквального осмысления того, как помочь человеку на пути к самому себе, как жить вне идеологии, как имманентно целеполагать свою жизнедеятельность, ибо, по словам Г. Гегеля, - «только живое целеполагает». Отсюда последовало увлечение философией персонализма и экзистенциальной философией, этот поиск пути к самосознанию, к модусам бытия сразу же отозвался и в педагогической науке. Второй зов Софии – так можно было бы назвать исследования целой плеяды ученых ростовской научной школы Е.В. Бондаревской. Именно здесь исследовались «идеалы и ценности, смыслы жизни» [15, с. 4], открываемые в условиях образования, создавались технологии, с помощью которых субъект образования мог бы открывать бытийственные основы своего развития и самосовершенствования.

Все исследователи, как очевидно, были нацелены на открытие в человеке глубинных смыслов бытия, чистых состояний сознания, интеллектуальной радости, из которой, по их мнению, должно было возникать вдохновение саморазвития. Можно сказать, что, помимо ростовской школы, в настоящее время под влияние второго зова Софии открыто множество других технологий – исследователи Санкт-Петербурга, Волгограда, Москвы, Татарстана создали множество авторских начинаний, где главной категорией является технология. В настоящее время существует и ноосферная педагогика и технология, технология личностно-

ориентированного образования, множество информационных технологических построений, технология художественно-образного обучения и воспитания, технология социальной адаптации. Возможно, все они по своему эффективны, возможно, в их многообразии есть рациональное зерно, но ни кто из авторов не догадывается, увлекшись абсолютизацией созданного, что внутри этой хаотичности есть скрытый порядок, который приведет все единичные открытия к единой метатехнологии, которая скрытно присутствует, витает, мистически зовет к единению в себе в особом порядке.

Существуют отдельные мнения, часто очень авторитетных педагогов XX века о том, что личностно-ориентированное образование это идея не новая, когда-то существовавшая и многое из идей здесь перечисленных плагиативно и склонно к компиляции, однако, утверждать такое может человек далекий от науки, абсолютно не понимающий, что всполох Софийного чувства, который вдохновил авторов, работавших в ключе личностно-ориентированной педагогики, неподражаем и неповторим – каждый из них верил, интуитивно догадывался, что его идея верна, что его технология как путь к глубинным основаниям человеческой жизни единственно верная... Возможно, эти авторы были наивны, им казалось, что это осуществимо уже сейчас, уже в ближайшее время, но обвинить их в неискренности, в подражании нельзя, ни в коем случае. Они были истинным зовом рождающегося идеального человека чувства, человека взывающего к высшим ценностям жизни, они смело говорили «о ментальности, определявшей человеческую жизнь от рождения до смерти...» [104, с. 4]. Они так же, не взирая на авторитеты, говорили о необходимости воспитания в школе любви, истины, добра, красоты и творчества. Исток, бытие, самосознание, глубинное чувство, глубинный диалог, все это и многое другое было их святой верой... Человек готов к пробуждению такого рода начала, нужно только нечто поправить в образовании и вот это было их

главным заблуждением. Они не догадывались, что осмысливая технологию движения к Софийному чувству, они пользовались, как ни парадоксально, старым идеологическим содержанием, а технологии, которые они создавали, якобы нацеленные на пробуждение чувства, оставались по существу знаниевыми. Оказалось, что впереди долгий путь к образу идеального человека чувства, то, что мы называем Софией в человеке-личности. Хаотичный синкретизм начала не предполагал, что нужно выработать, открыть, апробировать качественно новые компоненты знания, в которых представлен весь опыт культуры, имеются ввиду символы, знаки, понятия, рожденные из чувства, судьбы персон культуры, детали их жизни, события науки и культуры. И здесь, на службу новому содержанию явился Единый Государственный Экзамен (ЕГЭ), который, при всем примитивизме подхода, нацелен, все-таки на созидание нового содержания. Именно здесь, в тестовых вопросах выстраивается знание как система, и, постепенно, осторожно в нее проникают символы с их пониманием, знаки, понятия, рожденные из чувства, персонифицированные задания и непредубежденная, не диалогичная оценка событий. Именно ЕГЭ уготована трагическая роль – быть главным критерием в начале пути, открыть эти компоненты, внести их в содержание образования, а затем уйти в тень, стать вспомогательным компонентом, выполняющим задачу лишь адаптации к жизни в мегаполисах. Знания же вновь пришедшие, станут основой чувственной базы человека, открытой в образовании и нацеленной на реальную жизнь, на духовное преобразование социума. Постепенно, по мере того, как возникнет новое содержание образования, исследователи начнут создавать тотальную технологию, пронизывающую все процессы образования и в своем инварианте направленную на пробуждение глубинных бытийственных духовных состояний личности, возможно далее переводимых в информацию и в игровые модели и проекты для воплощения идеалов в реальную жизнь. «Когда же содержание и тотальная технология определятся в своем качестве

и достигнут меры и известного тупика – без сомнения, чувство Софии нацелит исследователей на создание новой науки – педагогики чувства» [105, с. 12]. И так, от синкретичного начала, от хаоса Софийных чувственных технологий к созданию содержания, а так же тотальных методов и форм действительной науки, нацеленной на обучение и воспитание человека чувствующего разума педагогики чувства. В этом и состоит задача второго зова Софии, позыва человеческих идеалов, желающих стать реальностью, однако, этот зов Софии завершится лишь созданием инструмента, определяемого как педагогика чувства. Если говорить о времени, то к концу XXI века педагогика чувства возникнет в своей абстрактной форме. По существу получается так, что теория, то есть педагогика чувства как инструмент возникает раньше практически живущего субъекта образования, то есть субъекта еще нет, а теория его обучения и воспитания уже существует. Здесь нет ни чего удивительного – так педагогика развивалась всегда. Ян Амос Коменский создал «Великую Дидактику» раньше появившегося эмпирического субъекта образования, И.Ф. Герbart написал свою педагогику, наполненную сциентизмом, то есть научным определением жизни раньше появившегося субъекта позитивизма. XXI век так же явит собой, опережающую становление субъекта, педагогическую науку. Парадокс здесь заключен в том, что на самом деле ни какого опережения не существует, просто человек заказывает философии и педагогике то, что он из себя представляет. Человек первой половины XXI века есть без сомнения тот, в котором пробуждается чувство, но его пересиливает информационность и как бы глубоко ни переживал этот человек явления культуры, он под любым предлогом переводит их в информацию, то есть в сиюминутное полезное использование. Постепенно человек XXI века будет освобождаться от доминирующей информационности, в нем будет нарастать чувство, но он так и не сумеет победить упрямую поверхностную информационность. Естественно, обучение и воспитание будут отвечать этим

заказам – сначала содержанием, которое будет переводиться в информацию, а затем тотальной технологией, которая будет учитывать потребность человека в чувстве, пробуждать это чувство, пестовать в человеке идеальный образ его жизни и, все-таки каждый раз технология, несмотря на всю глубину переживаемого будет отдавать дань адаптивной информативности. И даже тогда, когда возникнет педагогика чувства как наука об опережающей роли эмоциональной сферы переживаний и настроений в обучении и воспитании, субъекта образования еще не будет в реальности, а в реальности возникнет параллельное тождество пробуждающегося субъекта в человеке и педагогики чувства. Когда утверждается роль субъекта в обучении и воспитании, то необходимо понимать, что это новое явление цивилизации чувствующего разума, но параллельность педагогики чувства еще не рожденного субъекта потребует особой силы, великой энергии, которая будет способна привести педагогику чувства к субъекту чувства. Параллельность этих двух педагогических ипостасей педагогики чувства как науки и человека с тенденцией субъекта, потребуют третьего зова Софии, что подразумевает рождение в самом человеке идеального образа субъекта чувствующего, а в контексте Софии он проявится как желающий созерцать собственное слово, обращенное к другому, - «это откровение связано с прикосновением сознания к объективации духа человека в бытии» [70, с. 33]. В нем должно возникнуть внутреннее состояние чистоты, к которому он будет обращаться для созерцания, а так же предчувствие целостности его жизни, единство духа его Родины и чувства всеединого человечества. Без сомнения, это серьезный заказ, который подвергнет испытанию и педагогику чувства еще не имеющую реальности образования, по той простой причине, что становление XXI века, как образовательной системы не будет иметь под собой достаточных оснований вне определенности субъекта, о котором сказано ранее, не будет и определенности условий, в которых будет осуществляться его становление, то есть все учебные заведения – школы, колледжи, ВУЗы

будут представлять собой старую, дряхлеющую в своей типологии бессистемную явление, ведь субъект не способен будет заказать определенность образования, потому что сам пока на каждом этапе лишь аспект системы и, только появившиеся в начале XXII века образ субъекта чувства, образ Софийного человека в его показанной нацеленности и, по существу, под влиянием Софийной энергии сможет заказать для себя действительную систему образования, где педагогика чувства как наука наконец воспрянет для действительной жизни, откроется в своих, ей самой неизвестных тайнах и определит систему образовательных условий, в которых человек с тенденциями субъекта будет самосовершенствоваться и неукротимо двигаться к своему целостному образу. Система образования, создаваемая по заказу субъекта чувственного разума должна учитывать индивидуально-личностный характер этого заказа, то есть создавать условия для реализации целеполагания, сформулированного самим субъектом, организовать процесс реализации этого целеполагания и способствовать творческому воплощению. Понимая при этом, что воплотивший в реальность свое творчество субъект буквально умирает, исчезает, входит в отчуждение, так как участвовал в рождающем нечто творческом акте, после этого, как известно наступает совершенное опустошение, требующее нового пробуждения и нового движения к творческому действию. Такое понимание образования потребует фундаментальных пространств учебных заведений, школ, высших учебных заведений, имеющих пришкольные природные ландшафты, расположены в экологически чистых и удобных для созерцательной жизни местах – на берегу морей, рек, близ лесов и заповедников. Фундаментальность потребует наличия в школе специальных средств, обращенных к телесной эстетике человеческой жизни, к созданию спортивных сооружений, танцполов, мест для пения как хорового, так и индивидуального, специальных условий для развития естественно-математического мышления и гуманитарного мироотношения,

предполагающих погружение в предметное содержание, в дух искусства и культуры. Это образование по заказу субъекта в своих актах обучения и воспитания должно носить глубинный характер, создавать условия для достижения умонастроений, охватывающих человеческую жизнь в целом, а так же глубинных состояний трансцендентного свойства, ориентированных на высшие ценности: любовь, истина, добро, красота, творчество. Это образование должно быть объято тотальной организацией, каждым шагом которой явится движение от образа, чрез анализ, смысл, к творческому действию, к рефлексии над смыслом собственной жизни. Это образование должно признать заказ субъекта чувствующего разума, одухотворенного Софией, то есть нового субъекта образования. Можно подумать, что реализация сказанного невозможна, не осуществима, это вопиющий максимализм и мечта, однако, все педагоги мечтали о таких школах, начиная с Возрождения и пытались строить их и реализовывать в них, то что намечено в данном случае. Построили же гиганты стадионы, когда возникла необходимость чемпионата мира по футболу, ну создали же Крымский мост в короткий сроки, поражающий своей красотой и удобством, почему бы не предположить, что школы чувственного образования будут такими, какими их заказывает субъект этого образования. Однако, явление Софии, третий ее зов, несмотря на всю мистичность рассуждений, несет в себе определенную структурную перспективу развития образования. Образовательный зов Софии и заказ нового субъекта вызовет на начальном этапе желание строить школы гиганты, а может быть совершенствовать старые школы, но субъект чувства внутри себя виртуален – он несет с одной стороны энергию своей жизни, чувство ее целостности, желание достигнуть ее идеальных результатов и стать по существу для себя самого человеком счастливой судьбы в семье, в профессиональной деятельности, в общении, а с другой стороны, человек чувства ратует и способен переживать всеединство человечества, трансцендентные состояния сознания и самосознания,

предчувствовать соборность будущего всеединства и это невозможно уместить в одном школьном здании, в одном высшем заведении и, потому, в середине XXII века образование переживет этап дуализма своеобразной дифференциации, это будут отдельные школы ментального практически жизненного свойства и школы трансцендентного замысла, обращенного к целеполаганию человечества. Эти два типа школ будут переживать сначала разделение и даже противостояние, что бы затем, в конце XXII века объединиться в школы комплексы, где каждому типу субъекта будут предоставлены условия фундаментальной подготовки к реальной жизни чувства. В этих школах завершится формирование образа субъекта чувства, субъекта педагогики чувства и тем самым завершится влияние третьего зова Софии, а далее человек, как это обычно бывает, почувствует, что он Софиен сам по себе, эта его ошибочная, но созидательная точка зрения даст возможность создать новую созерцательную науку и новую культуру с живописью, музыкой, театром, архитектурой, одухотворенной Софией, ведущей человечество к всеединству.

И так, три зова Софии предполагают рождение ее идеи в конце XIX – начале XX века, - это первый зов; второй зов связан с попыткой начертания пути человека к себе Софийному, к себе чувствующему, к созданию педагогики чувства – этим процессом будет объят весь XXI век; в XXII веке София обратит и философию, и образование в силу целостности ее субъекта человека чувства, к созданию системы образования, системы условий, в которых образ человека чувства будет завершен, это и будет третьим зовом Софии, энергия этого зова даст возможность реализовать заказ субъекта чувства, субъекта Софии, который в силу своей целостности определит целостность и системность нового чувственного образования. Хотелось бы в заключении указать на то, что София премудрая, как образ идеального человека способного самостоятельно строить свою жизнь, приходит к человечеству и России, только тогда, когда окончательно исчезают силы,

когда возникает чувство безысходности, «Конца света», но София дает надежду, окрыляет, более того – творит, с помощью человека жизнь и любовь.

Литература

1. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. Минск, 1990.
2. Асмолов А.Г. Психология личности. М., 1996.
3. Бабанский Ю.К. Личностный фактор оптимизации обучения // Вопросы психологии. № 1. 1984.
4. Бахтин М.М. К методологии гуманитарных наук // Эстетика словесного творчества. - 1979.
5. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. - М., 1999.
6. Белый А. Символизм как миропонимание. М.: 2012
7. Бергсон А. Избранное: Сознание и жизнь. М.: РОССПЭН., 2010
8. Бердяев Н.А. Дух и реальность. М., 2003.
9. Бердяев Н.А. Самопознание (Опыт философской автобиографии). М., 1990.
10. Бердяев Н.А. Философия свободного духа. М.: Республика, 1994.
11. Бердяев Н. Философия творчества, культуры и искусства: В 2 т.. – М.: Искусство, 1994
12. Библер В.С. Школа диалога культур. // Искусство в школе. 1992. № 2.
13. Бодрийяр Ж. Симулякры и симуляция. Постум. 2017
14. Бондаревская Е.В. Воспитание как встреча с личностью Ростов н/Д. 2006 г.
15. Бондаревская Е.В. Гуманитарная методология науки о воспитании / Педагогика 2012 №7
16. Бондаревская Е.В. К новому типу теоретико-методологической и практической воспитательной деятельности в высшей профессиональной школе//Воспитание гражданина, человека культуры и нравственности – основа социальной технологии развития современной России. Материалы IV

Международного педагогического форума. Том II. Ростов-на-Дону: «Дониздат», «Булат», 2012.

17. Бондаревская Е.В. , Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. – Ростов-н/Д: Творческий центр «Учитель», 1999

18. Бубер М. Два образа веры. М., 1995

19. Бубер М. Проблема человека. Перспективы//Лабиринты одиночества. – М., 1989,

20. Витгенштейн Л. Заметки по философии и психологии. М., 2001

21. Гартман Н. Философская антология. СПб, 2013

22. Гуссерль Э. Идеи чистой Феноменологии и феноменологической философии. М., 1990.

23. Гуссерль Э. Логические исследования. Картезианские размышления. Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология. Кризис европейского человечества и философии. Философия как строгая наука. Мн.: Харвест, - М.: АСТ, 2000.

24. Данилюк А.Я. Теория интеграции образования. - Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 2000.

25. Делез Ж. Логика смысла. - М.: Академия, 1995.

26. Делез Ж. Складка. Лейбниц и Борокко. М. 1998.

27. Джеймс У. Психология в беседах с учителями. - СПб.: Питер, 2001.

28. Дружинин В.Н. Варианты жизни. Очерки экзистенциальной психологии. М. 2000.

29. Дьюи Д. Введение в философию воспитания. М., 1921

30. Зеньковский В. В. История русской философии. Харьков: Фолио; М.: ЭКСМО-Пресс, 2001.

31. Зеньковский В.В. Принципы православной педагогики (педагогика русского зарубежья). Сост. Е.Е. Осовский, О.Е. Осовский М., 1996.

32. Ильин Е.Н. Искусство общения. М., 1992.

33. Ильин И.И. Путь к очевидности. - М., 1993
34. История образования педагогической мысли за рубежом и в России / под ред. З.И. Васильевой М. 2010
35. Кант И. Критика практического разума М.: 2014
36. Ключевский В.О. Русская история. Полный курс лекций. М.: ОЛМА-ПРЕСС образование, 2004.
37. Корчак Я. Педагогическое наследие. – М.: 1991.
38. Кротон Р. Кант. М., 2006.
39. Кьеркегор С. Страх и трепет. - М., 1993..
40. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. - М: Знание, 1979
41. Леонтьев Д.А. Личность: человек в мире и мир в человеке // Вопросы психологии. № 3.1989.
42. Локк Д. Мысли о воспитании. О воспитании разума. Опыт о человеческом разумении. Об управлении человеческим разумом// Соч.: В 3 т. – М., 1988.
43. Лосский Н.О. Бог и мировое зло / сост. А.П. Поляков, П.В. Алексеев, А.А. Яковлев. М., 1994.
44. Лосский Н.О. Учение о перевоплощении. Интуитивизм. М., 1992
45. Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию. - М.: Прогресс, 1990.
46. Мамардашвили, М. К. Стрела познания / М. К. Мамардашвили. – М. : Языки русской культуры, 1997.
47. Маркузе Г. Эрос и цивилизация. М.: АСТ. 2002.
48. Марсель, Г. Опыт конкретной философии / Г. Марсель. – М. : Республика, 2004.
49. Монахов В.М. Аксиологический подход к проектированию педагогической технологии. //Педагогика 2001, № 6.
50. Назарчук А.В. Учение Никласа Лумана о коммуникации. М., 2012
51. Налимов В.В. В поисках иных смыслов. - М., 1993.

52. Наторп П. Избранные работы/ Сост. В.А. Куренной. М.: Издательский дом «Территория будущего», 2006.
53. Ницше Ф. Так говорил Заратустра. М. 2016
54. Оконь В. Введение в общую дидактику. М., 1990. С.
55. Пиаже Ж. Избранные педагогические труды. М., 1984.
56. Пирс Ч. Начало прагматизма. Пер. с англ. предисл. В.В.Кирюшенко М.В. Колопотина СПб... Лаборатория: метафизические исследования философского факультете СПбГУ Алетейя, 2000г.
57. Пригожин И. Стенгерс И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой. — М.: Прогресс, 1986.
58. Рикер П. Конфликт интерпретаций. Очерки о герменевтике. М.: Прогресс, 1979.
59. Розанов В. В. Цель человеческой жизни // Смысл жизни. Антология. – М., 1994.
60. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. - М: Изд-во АН СССР, 1957.
61. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. - М.: Наука, 1997.
62. Русский космизм: Антология философской мысли. Под. ред. С. Г. Семенов и А. Г. Гачевой. М.: Педагогика-Пресс, 1993.
63. Руссо Ж.Ж. Педагогические сочинения: В 2 т. – М., 1981. - Т.1.
64. Сартр, Ж.-П. Бытие и ничто: Опыт феноменологической онтологии / Ж. П. Сартр. – М. : Республика, 2000.
65. Сартр Ж.-П. Стена. М., 2004
66. Селевко Г.К. Традиционная педагогическая технология и ее гуманистическая модернизация. М., 2005.
67. Сериков, В. В. Образование и личность. – М.: Логос, 1999.
68. Соболева И А.Артамонов ВА. Символы России. М., 2004.
69. Сторожакова Е.В. Глубинный диалог в высшем педагогическом образовании: монография. – М.: Вузовская книга, 2014.

70. Сторожакова Е.В. Методологические основания теории глубинного диалога в контексте сущности и содержания концепта «глубинный диалог» / Е.В. Сторожакова // Известия Южного Федерального Университета №1 2015. – Ростов-н/Д., 2015.
71. Тарасов Н.Д. Моравский С.П. Культурно-исторические картины из жизни Западной Европы IV – XVIII вв.//Хрестоматия по истории педагогики. – М., 1936. – Т.1.
72. Тестов В.А. Педагогическое мировоззрение и современная научная картина мира// Педагогика. 2011. №7.
73. Толстой Л.Н. Собр. Соч. (Текст) в 22 т. /Л.Н. Толстой – М...1983 – т.15.
74. Торндайк Э. Бихевиоризм. Принципы обучения, основанные на психологии. Психология как наука о поведении. М.: АСТ-ЛТД, 2004.
75. Трубецкой Е. Смысл жизни. М., 1994.
76. Флоренский П.Л. Имена. – М.: Мысль., 2000.
77. Флоренский П.Л. Столп и утверждение истины. Опыт православной теодицеи в двенадцати письмах. – М.: Академический Проект; Гаудеамус, 2012.
78. Франк С.Л. Духовные основы общества. - М., 1992.
79. Франк С.Л. Смысл жизни. Антология. М., 200.
80. Фромм Э. Психоанализ и этика. - М., 1993.
81. Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления. – М.: Республика, 1993.
82. Холодный В.И. А.С. Хомяков и современность: зарождение и перспективы соборной феноменологии. – М.: академический проект, 2004.
83. Хоркхаймер М. Критика инструментального разума М. 2012 г.
84. Чаадаев П.Я. Философские письма. М. 2014

85. Чувство, тело, движение. Под ред. Кристофа Вульфа изд-во М. «Канон»// К. Вульф Жесты как язык чувств. Мимитический и перформативный характер жестов.

86. Шеин С.А. Диалог как основа педагогического общения // Вопросы психологии. № 1. 1991.

87. Шемшурина А. Этнические диалоги со старшеклассниками. Липецк, 2004.

88. Школа самоопределения / под ред. А.Н. Тубельского. М., 1994

89. Шмаков СЛ. Игры учащихся: Феномен культуры. М., 2004 г.

90. Шоган Е.В. Экзистенциальные диалоги в воспитательном пространстве школы. //Воспитание гражданина, человека культуры и нравственности как условие конструктивного развития современной России. Ростов н/Д, 2004.

91. Шоган Е.В. Старшеклассник в диалоге с вечностью. Экзистенциальные диалоги как фактор ценностно-смыслового развития личности старшеклассника в образовательном пространстве школы. Учебное пособие. М.:ИКЦ «МарТ»; Ростов-н/Д: издательский центр «МарТ», 2006.

92. Шоган В.В. Воспоминание о будущем. Перспективы образования третьего тысячелетия: монография. – М.: Вузовская книга, 2013.

93. Шоган В.В. История искусства в школе. Ростов н/Д, 1999.

94. Шоган В.В. «Как изучать историю урока» Ростов н/Д, 1997.

95. Шоган В.В. Метатехнология школьного обучения в контексте глубинно-предметного полиотношения / В.В. Шоган // Известия Южного Федерального Университета №4 2015. – Ростов-н/Д., 2015.

96. Шоган В.В. Методика преподавания истории в школе. Уроки истории нового поколения. Ростов н/Д, 2005.

97. Шоган В.В. Методика преподавания истории в школе: новая технология личностно-ориентированного исторического образования: учеб. Пособие. – Ростов-н/Д: Феникс, 2007.

98. Шоган, В. В. Методика преподавания социально-гуманитарных дисциплин в высшей школе / В. В. Шоган, Е.В. Шоган – Ростов н/Д, 2009.
99. Шоган В. В. Модульная организация учебного процесса в вузе: методологическое осмысление основных форм обучения – лекций, семинаров, практических занятий. Ростов н/Д: ИПО ПИ ЮФУ, 2012.
100. Шоган В.В. Новые технологии в историческом образовании. Ростов н/Д. 2015.
101. Шоган В.В. Принцип знаково-символических оснований глубинной дидактики / В.В. Шоган, Е.В. Сторожакова // Известия Южного Федерального Университета №6 2015. – Ростов-н/Д., 2015.
102. Шоган В.В. Теоретические основы модульной технологии личностно-ориентированного образования. Ростов н/Д, 1999.
103. Шоган В.В. Технология личностно ориентированного урока. изд-во «Учитель», 2003.
104. Шоган В.В. Этюды о глубинной дидактике. Ростов-на-Дону, 2016
105. Шоган В.В., Сторожакова Е.В. Педагогика чувства. Ростов-на-Дону: «Ростовкнига», 2017
106. Шпенглер О. Закат Европы. Новосибирск, 2003.
107. Штайнер Р. Антропософия. Фрагмент 1910. М., 2005.
108. Штайнер Р. Принципы вальдорфской педагогики. Методика обучения и необходимые условия воспитания / Р. Штайнер. – Ереван : Лонгин, 2012.
109. Шубарт В. Европа и душа востока. М. 2002.
110. Ясперс К. Смысл и значение истории. М. 1994.
111. Heidegger, M. Existence and being / M. Heidegger. – Chicago : Regnery, 1949.
112. Ricceur, P. The Conflict of interpretations: Essays in Hermeneutics. Evanston: Northwestern University Press, 1969.