

Шоган В.В.

Основы педагогики чувства

2019

Содержание

Введение 3

Глава 1. Принципы образования в контексте педагогики чувства 5

§ 1. Принцип индивидуально-личностного подхода в образовании 5

§ 2. Принцип фундаментальности образования в контексте педагогики чувства 15

§ 3. Принцип глубинности в образовании 32

§ 4. Принцип организации образования 45

§ 5. Принцип образовательной общности в контексте педагогики чувства 55

Глава 2. Методология педагогики чувства 65

§ 1. Принцип трансформации в обучении и воспитании 65

§ 2. Принцип единого образовательного педагогического пространства 73

§ 3. Методологический принцип интенциональности педагогики чувства 87

§ 4. Методологический принцип событийности педагогики чувства 110

§ 5. Методологический принцип субъектности в педагогике чувства 120

Литература 131

Введение

Дорогой читатель!

Книга, которую ты открываешь, посвящена педагогике чувства. Почему вдруг возникло это название? Имеет ли право на существование кардинально новый взгляд на обучение и воспитание в контексте педагогики чувства...? Это, по меньшей мере, странно в условиях побеждающих всех и вся информационных технологий. Однако ответ без сомнения существует и он предполагает очень высокий уровень мистических созерцательных откровений, где человечество рассматривается как единый субъект, обладающий единым разумом... У этого разума есть история – она началась давно, возможно с Древнего Египта или ранее, только по той причине, что человек почувствовал целостность своей жизни и посмотрел на нее с позиции вечности, а далее, пребывание на земле рационально запечатлелось в философии Античной Греции, в трудах Платона, Аристотеля, в существовании греческой школы, а в противовес этому человечество далее возшло в святость Средневековья, где люди увидели себя глазами Бога. Собственно Античность и Средневековье – два начала: одно земное, другое небесное, одно в нашей терминологии ментальное, другое трансцендентное, но пока исполнено мифами. Мифологема по своему прекрасна – она открывает человеку возможность фантазии и мечты о будущем человечества. И языческие боги, и Бог христианский поставили перед человеком невыполнимые задачи и он постепенно, сам того не замечая, ушел от высоких совершенств, от идеальных призывов в пространство себя самого. Разум человечества с помощью Возрождения, опираясь на феномен секуляризации, отказался от божественной мифологии и перешел к гуманизму, а в его критериях человек сам почувствовал себя Богом. Возрождение открывает работу для одной из сторон разума человечества, где под эгидой индустриальности функционирует, пребывает в счастье и страдании познающий разум. Четыре столетия XVII - XX век люди были обращены к познанию внешнего мира, к познанию себя как механизмов, к

познанию социума как системы. XX век положил конец познающему разуму и из недр, из глубин духа постепенно, взбираясь по ступеням самого себя, выходя неожиданно на поверхность жизни, возникла другая сторона разумности человечества – чувственный разум. Чувственный разум – удел первой половины третьего тысячелетия (XXI – XXV век) будет объят его созерцательной чистотой, его вдохновляющим индивидуализмом и высочайшим проявлением чувств, что и есть жизнь. Если раньше человечество познавало жизнь вне себя, то теперь оно будет обращено к открытию себя для жизни. Рождается новый субстрат людей – люди чувства, а, следовательно, люди жизни.

Конечно, читатель, ты не веришь мне и это понятно, потому что индустриальная цивилизация познающего разума завершилась, а новая цивилизация чувствующего разума едва поблескивает человеческой надеждой, а вот между ними расцвело с абсолютно эгоистической уверенностью, в непоколебимости своего статуса, но лишенное при этом действительной человеческой энергии, живущее здесь и сейчас, отрицающее прошлое и будущее, воспетое постмодернизмом, информационное общество. Разум в целом, как ни парадоксально, дает человечеству передышку – отдохните, - говорит он людям, - не думайте, не чувствуйте, отдайтесь бессмыслию информации, станьте компьютерами, гаджетами, лишайтесь пола, лишайтесь опыта жизни и это спасет вас. Однако, при более серьезном взгляде, становится понятно, что все это «хитрость» разума. Человек компьютер будет разочарован, он запутается в собственных неврозах, самой опасной болезнью станет аутизм, а стресс, в котором он будет беспрерывно пребывать, откликнется тяжелыми, а возможно кровавыми всполохами неосознанной ненависти. Но, ни чего не поделаешь, такова «планида» потерянного поколения людей информации, их позитивная призванность на землю, состоит лишь в том, что под их формами, а иногда и без их участия родится абсолютно новый субстрат людей, наполненный колоссальной чувственной жизненной энергией, телесной активностью, жизнетворчеством

и духовными откровениями, «а главными компетентностными качествами станут всего два понимания – призвание человека на эту землю для творчества своей жизни и служение другим людям, Родине, человечеству» [56, с. 243]. Человек чувства будет обладать пятью априори данными ему, врожденными, генетически обусловленными базовыми чувствами.

Предчувствие, основанное на опережающем созерцании судьбы другого человека, собственной судьбы, судьбы родины, перспектив человечества. Предчувствие основа человеческой веры, опережающих представлений. В основе этого чувства модус целостности. Можно с уверенностью говорить, что человек все знает заранее, всегда предчувствует, предполагает почти до мелочей, что с ним будет происходить далее, но не умеет доверять этому базовому состоянию и тем более не переносит его в образование. В монографии сделана попытка показать это базовое чувство как необходимый компонент образовательной работы на всех уровнях: от урока до тотального видения образования в целом.

Чувство ритма, данное человеку от космоса, земли и человечества, от его родителей, преобразуется в особый индивидуальный темпоритм, это его чувство темпоритма не даст возможности человеку спокойно пребывать в реалиях социума и потому, образование призвано репродуцировать это темпоритмическоеизначалие до особенностей темпоритма 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, дискриптеры 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. Отсюда возможно, что каждый учебный год начинается в контексте предчувствия, которое пробуждается в условиях созерцательных путешествий, где горы, леса и реки превращаются в персоны диалога, в мифологические путешествия, в особое посещение музеев, театров, симфонических концертов, художественных музеев. Такого рода влияние наполняет абстрактное предчувствие будущего учебного года целостным видением, которое результируется в специальном блоке занятий, посвященных будущему годовому циклу. Пробужденная эмоциональная сфера субъекта образования, должна далее, с помощью погружения пережить различные аспекты предметных явлений, почувствовать их, сделать их достоянием самосознания и осознанного поведения, что бы далее, через столь же основательное погружение в информационный блок, подготовиться к работе в адаптивном творческом событии, открывающем в свою очередь

путь к социализации. 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 ни как программу, ни как рациональный алгоритм, а как такую же реальную жизнь, но только в детстве, где главным отличием от будущего является наличие педагога-сталкера, помогающего ученику взойти от имманентных глубинных состояний к реалиям современной жизни.

Дорогой читатель. Мы отдаем на твой суд исследование, в котором будут представлены принципы образования в контексте педагогики чувства и методологические принципы. Среди которых принцип трансформации обучения и воспитания, принцип единого образовательного и педагогического пространства, принцип интенциональности обучения и воспитания, принцип событийности и принцип субъектности.

Они так же рассматриваются в контексте педагогики чувства и представляют собой с одной стороны продолжение и конкретизацию постулатов, а с другой иерархию положений, которые дают возможность поаспектно и критериально рассматривать образование как целостную систему. В то же время для нового понимания педагогики, нацеленной на пробуждение, корректировку и результативность чувств субъекта образования, в работе предполагается осмысление новых методологических принципов, указывающих на логику исследования педагогических проблем. Среди них принцип трансформации обучения и воспитания, принцип единого образовательного и педагогического пространства, принцип интенциональности обучения и воспитания, принцип событийности и принцип субъектности.

Таким образом, монография является пролегоменным основанием педагогики чувства.

Глава 1.

Принципы образования в контексте педагогики чувства.

§ 1. Принцип индивидуально-личностного подхода в образовании

В основе понимания данного принципа лежит идея новой характеристики возникающего субъекта образования как индивида личности. Индивид в данном случае понимается как человек, нацеленный на реализацию своей практической жизни, личность – обращена к образу человечества в себе. В отличие от постулата преформизма, который в качестве формы рождающейся в условиях образования, предполагает конфликт взаимодействия и отношения, принцип индивидуализации в качестве важнейшего критерия нацелен на наполнение этих абстрактных категорий тотальными чувствами данными человеку априори. Эти тотальные чувства с одной стороны для индивида охватывают в качестве пафоса жизнь в целом и это имеет отношение к ментальным ее основаниям, а с другой стороны это чувство трансценденции, нацеленное на проживание явлений человечества, идущего к всеединству. И так, два непрерывных потока – поток, именуемый ментальным умонастроением, охватывающий единичную человеческую жизнь в целом и трансцендентный поток чувства, обращенный к жизни человечества как единого субъекта. Человек новой цивилизации чувствующего разума несет в себе эти два порядка. Именно они скрытно, часто без осознания самим субъектом, определяют его жизнь.

И так, принцип индивидуализации в образовании указывает на двухпорядковый характер жизненной направленности нового человека: ментальная направленность, нацеленная на человеческую жизнь в целом и трансцендентная направленность, нацеленная на жизнь человечества. Это потоки чувства, которые непрерывны, всегда есть, но зависимые от единичных проявлений человеческой жизни. Имеется ввиду, что их

доминирование в идеальности зависит от возраста и от обычного единичного житейского опыта.

Принцип индивидуализации в образовании указывает на то, что потоки чувства должны быть соотнесены с возрастными особенностями субъекта образования и с единичными проявлениями его опыта. Основная же задача, которую ставит принцип перед образованием – пробуждение глубинных потоков ментального и трансцендентного свойства и соотнесенность их с единичным опытом школьников студентов и молодых людей для одухотворения этого опыта и создания условий для самостоятельных творческих действий абсолютно индивидуального характера.

Прежде всего необходимо разобраться в соотнесенности ментального и трансцендентного потоков с их доминированием на различных возрастных этапах. Так в возрасте от 0 до 10 лет ментальность как поток чувства и трансцендентность как всеобщее отношение выступают в синкретичном виртуальном проявлении, где за телесное проживание непосредственной жизни большую ответственность несет мать, хотя и отец не лишен этого свойства потому что женщина это, по замыслу, земное существо, а мужчина со своим чувством рационализма олицетворяет небо, а следовательно всеобщность, а вот переживание трансцендентных всеобщих состояний, в которых рождаются человеческие отношения (любви, истины, добра, красоты и т.д.) по доминирующему признаку отвечает отец, хотя и мать способствует пробуждению этого феномена жизни. Далее взаимодействие наполняется проживанием ментальных состояний в младшем дошкольном возрасте с 3 до 5 лет, где дети по существу не думают о будущем, а живут сегодняшним ситуативным взаимодействием, но это взаимодействие окрашено ментальным чувством жизненной перспективы. В старшем дошкольном возрасте с 5 до 7 лет дети начинают понимать ценность человеческих отношений, любви к ним взрослых, воспитателей и переживание добра как важнейшего качества жизни не соотнесенного с конкретной ситуацией. Такого рода видение сущности образовательных

процессов в младшем и старшем школьном возрасте – лишь теоретическое описание происходящего, в реальностях детской жизни в каждом ментальном проявлении присутствует трансцендентность, в каждом трансцендентном проявлении есть ментальный отголосок.

Принцип индивидуальности в образовании указывает на необходимость обязательного пробуждения, скрытых для внешнего видения глубинных чувств ментального и трансцендентного свойства и соотнесение их с единичными фактами хаотичного опыта детей этого возраста. Далее, когда дети вступают в пространство начальной школы, их пробужденный ментальный и трансцендентный опыт сталкивается с новыми находками единичного опыта и через язык предметов учащиеся восходят к первоначальным открытиям и проживаниям смыслов жизни, культуры и образования.

И так, с очевидностью выявляется синкретичный виртуальный характер ментального и трансцендентного мироотношения на начальном этапе жизни, пробуждаемый для того, что бы одухотворить непрерывность своей мощи единичные всполохи хаотичного жизненного опыта детей этого возраста. Результатами, определяемыми в критериях принципа индивидуализации, является рожденный первоначальный чувственный образ субъекта образования, имеющего опережающее представление о чувстве жизни человека и человечества.

Далее, когда школьники вступают в возрастной этап 10 – 14 лет, что как известно, именуется основной школой, под влиянием пубертатных процессов, происходящих в их организме, рождается идея продуктивности всех явлений и процессов. Конечно, это видение латентного, скрытно и часто непонятно самим школьникам, но оно как раз и есть факт единичного, хаотичного, спонтанного жизненного опыта. Здесь важно открыть, пробудить ментальные основания оптимизма жизни, что и есть, по существу, формула общежизненного умонастроения. Эмпирическая продуктивность на этом этапе должна быть соотнесена с ментальным любованием своим родом,

своей Родиной, с открытием в чувственном восприятии категорий человек, земля, вселенная, культура, социум. Эта общементальная установка открывается и пробуждается через факты непосредственного опыта пубертатной продуктивности и восходит в дальнейшем к особым творческим действиям абсолютно самостоятельного характера.

В условиях следующего возрастного этапа 15 – 18 лет, традиционно именуемого средней школой происходит метаморфоза, то есть превращение ментальной доминанты жизни в трансцендентную. Это не значит, что непрерывность ментальности исчезла бесследно – оно присутствует в сознании, в памяти, но так как половое созревание реализовало свои цели, то школьник имеет возможность вступить в постпубертатный период, когда тело не является важнейшим фактором жизни, а его влияние приобретает характер незримый, скрытый, латентный на доминантную позицию выходит идеальное трансцендентное чувство человечества, исчезают категории родов, отдельных семей, ремесла, жизни как сотрудничества и возникают ни как не сдерживаемые «землей» тотальные чувства любви, истины, добра, красоты и творчества. Они возникают независимо от сознания школьника, они становятся его внутренним непрерывным чувством жизни с позиции их мощи человек оценивает другого человека, оценивает деятельность государства, оценивает явления искусства, культуры и жизни. Жизнь школьника юношей и девушек кардинально изменяется – их единичный опыт неожиданно наполняется новыми зовами, идеалами, ценностями, которые раньше просто проговаривались, а теперь проживаются и становятся жизненно необходимыми. Средняя школа, как известно, время первой любви и это глубинное трансцендентное чувство рождает образы людей разных полов и по существу окрашивает все человеческие проявления. Можно сказать, что первый этап этого индивидуально-личностного трансцендентного рождения представлен неосознаваемой формулой ЛЮБОВЬ (истина, добро, красота, творчество), однако далее, непрерывность трансцендентного видения мира и людей приобретает иной характер

ИСТИНА (любовь, добро, красота, творчество). Метаморфоза трансцендентности это великая тайна каждой личности, но в ней есть много общего, особенно по форме, по той причине, что третий этап развивается в структуре ДОБРО (любовь, истина, красота, творчество). Предзавершающий этап чистой трансцендентности выражается в конвергентной формуле КРАСОТА (любовь, истина, добро, творчество). И, наконец, ТВОРЧЕСТВО становится главным, а все остальные компоненты потока гармонично подчиняются ему, создавая тем самым уже не образ индивида, который присущ ментальной доминанте, а образ личности.

Такого рода характеристики возрастных этапов указывают на общую направленность образования индивида личности и здесь возникает контекст яко бы уничтожения индивидуальной траектории, но это не верно, уже только по тому, что ментальные основания жизни открываются у каждого по своему и трансцендентный поток чувства так же абсолютно индивидуален. Ментальная и трансцендентная окрашенность человеческой жизни обретает новый статус в условиях образования. Здесь ментальность обретает характер ремесла выбранной профессии – ремесло как продолжение человеческого тела, которое абсолютно индивидуально. Единичный профессиональный опыт так же индивидуален и пробужден ментальным характером профессионализма который выступает как рождение категорий призвания, то есть по существу, субъект образования открывает в себе интеллехию своей профессии, которая пробуждается частными достижениями и успехами в области ремесленного проявления своей профессии. Человек понимает, что он рожден именно для того, что бы строить дома и дом есть продолжение его тела, он рожден для того, что бы учить детей, по той причине, что у него есть талант диалога с ними, необходимой для обучения и воспитания мимикрии, его действия приводят к продуктивному успеху, он чувствует пользу от своего призвания. Этот процесс, естественно, двумерен. С одной стороны у человека есть единичный непосредственный, данный только ему опыт взаимодействий и отношений с будущими продуктами своей профессии, а с

другой стороны, в нем пробуждается посредством образования ментальные основания его ремесла, что и есть призвание. Согласно принципу индивидуализации в образовании, следующий этап профессионального становления, который ориентирован на магистратуру или вообще на окончательный выбор специфики своей профессии ознаменован пробуждением с помощью образования трансцендентного профессионального чувства именуемым «служение». Здесь человеческие отношения становятся главными, взаимодействие уходит на второй план, а идеалы и ценности становятся первыми, субъект образования чувствует, что он способен духовно влиять на других людей и в этом влиянии изменяться самому, проживать служение как чистое состояние, причем, естественно, индивидуально, по той причине, что у каждого свой уровень соотнесенности призвания в ремесле и служения в профессии. Когда же человек как субъект образования вступает в завершающую стадию своего становления 33 – 43 года и в нем, претерпевая кризисы отделения духа от тела, рождается идея всей будущей реальной взрослой жизни, он и здесь проживает с помощью образования идею своей практической ценности на этой земле и чувство приобщенности ко всему человечеству, что в своей чистоте дает возможность человеку сделать свою будущую взрослую жизнь продуктивной и высоко духовной.

Между тем, столь пространный обрис пробуждающегося в образовании чувственного опыта не дает точного понимания функционирования принципа индивидуально-личностного подхода в практике обучения и воспитания. Практическая обращенность принципа связана с общей формулой, выработанной в процессе экспериментальной опытной работы – е структура выглядит следующим образом: от единичного, индивидуального, хаотичного, индивидуально-личностного опыта к всеобщему либо ментальному, либо трансцендентному чувственному основанию жизни, а от него к особенному самостоятельному, практически продуктивному творческому созиданию в действии. Это, естественно, связано с системой

условий которые предполагает педагогика чувства, имеются ввиду особые приемы, средства, методы и формы обучения и воспитания, которые призваны учитывать показанную триаду: от единичного к всеобщему, а от него к особенному. Любые формы обучения и воспитания должны быть пронизаны этой триадой, которая и есть главное практическое правило принципа индивидуально-личностного подхода в образовании.

Мы идем со школьниками по лесу в условиях созерцательного путешествия, это путешествие призвано пробудить в созерцательной парадигме глубинные ментальные основания человека для того, что бы вдохновить его на продуктивное творческое действие. Если это, допустим, учащиеся 6 класса, а они пребывают в ментальной парадигме, то для них характерно путешествие в некоторую продуктивную область жизни природы ,имеется ввиду наблюдение за выращиванием овощей, фруктов, ухаживание за скотом, то есть за практически полезной жизнью человека. Это движение к объектам наблюдения начинается с известного детям опыта их понимания практики сельскохозяйственного продуктивования, притрагивания к предметам - ведрам, таякам, граблям, к поглаживанию животных, помощи работниками сельского хозяйства или строителям дома и этот опыт, без сомнения, единичен – в нем нет вещей, а есть только предметы, поэтому следующий этап является переводом их хаотичных проявлений в опыт жизни людей практического труда, в опыт непосредственного общения с ними, в опыт научения и понимания ценности будущего результата, однако, это пребывание не может закончиться этим всеобщим видением продуктивных процессов, оно должно завершиться практическим введением школьников в результат работы, где они самостоятельно, кто как понял и почувствовал собирают яблоки, доят коров, капают фундамент. Очевидно, что эта триадичность опыта созерцания практики жизни не может иметь другого построения, где от единичного школьник поднимется к всеобщему ментальному чувству практической жизни, а затем возвращается уже к особенному индивидуальному самопроявлению, в котором хаос его

впечатлений превратился в особенную практику его индивидуального опыта. Если мы находимся в созерцательном путешествии со старшеклассниками, а это уже созерцание трансцендентного свойства, то движение начинается с простой прогулки, в которой рождается идея восхождения на гору или идея дальнего путешествия в котором есть преодоление и в этом дальнейшем созерцательном хадже ученик апробирует собственный индивидуальный, ему только присущий опыт восхождения, он один на один с собой, с собственным страхом который преодолевает ,с собственной физической усталостью которую подавляет волевыми усилиями и когда восхождение закончилось победой и мы смотрим с высоты горы на красоту ландшафта, то здесь начинается созерцательная работа трансцендентного свойства – школьники начинают видеть даль, глубину, время как трансцендентные чувства вочеловечивающие природу только по тому, что в момент преодоления они оторвались от единичного и взошли к всеобщему и далее путешествие в следующие дни продолжается в рамках этого трансцендентного видения, в рамках созерцания, но завершается путешествие особенным творческим самостоятельным действием, где индивидуальность и личность синтезируется в поэтических строчках, живописных полотнах, в творческих сочинениях и здесь опять триада как важнейшее правило индивидуально-личностного подхода в образовании. То же самое происходит на уроках и в воспитательных событиях, где мы от предметов, характерных для индивидуального опыта ментального характера - от яблока как части природы, как единичного проявления человеческого отношения мы восходим к языку предмета виде электричества ,что бы далее обязательно создать практическую электрическую цепь в ее простоте и особенном проявлении, где от деревянного бутафорского меча на уроках истории мы переходим к мечу как к символу феодальной раздробленности, что бы завершить урок созданием в особенном ключе своего индивидуального меча, разукрасив и обозначив его только своим индивидуальным пониманием или, например, старшеклассники узнают с радостью музыку их обычного спонтанного

музыкального опыта, а затем поднимаются постепенно к музыке горгия Свиридова, к его классической «Тройке», где учитель вместе с учащимися определяют, что Россия это равнина, на которой происходили особого рода события, эти события представлены языком истории, то есть всеобщим языком, а далее ученики завершают урок рисованием собственной равнины в определенном только каждым учеником понимаемом цвете, который далее комментируется, защищается и оценивается. Мы видели, как учитель литературы, работающий в контексте принципа индивидуально-личностного подхода, показал детям предмет обычной жизни – топор, сам притрагивался к нему и просил детей почувствовать его остроту и тяжесть, а затем вместе с учащимися восходил к пониманию топора как орудия убийства, совершенного Родионом Раскольниковым. Здесь раскрывалась его доктрина, что бы далее дети могли высказать свое отношение миниатюрным сочинением особенного индивидуального толка. При подготовке учителей истории в контексте принципа индивидуально-личностного подхода и данного триадичного механизма мы начинаем свою работу с индивидуального опыта студентов, с опережающей педагогической практики, где не имея ни какой профессиональной подготовки встречаются с учащимися в проекте «Я к вам пришел», что бы почувствовать, что их единичный опыт имеет значение, но недостаточное для мастерского диалога с учениками и это становится основой для работы над жестами, над мимикой, движениями, приемам, средствами, формами обучения, которые носят всеобщий характер, что бы далее прейти в школьный класс и наполнить свои индивидуальные способности опытом всеобщего, который в этом сращивании становится особенным творческим делом каждого. В такой же триаде может развиваться и последний этап образования, в котором единичный опыт человека обязательно восходит к опыту жизни человечества, что бы затем ощутить радость творческого преобразования в особенном самостоятельном жизненном решении.

И так, перед нами принцип индивидуально-личностного подхода в образовании. Он наполняет опережающий образ будущей жизни тотальными чувствами ментального и трансцендентного свойства. Чувство человеческой ментальности есть перспектива и пафос единичной человеческой жизни и эта мощь дана человеку от рождения. Чувство человечества, понимаемое как трансцендентное видение жизни, так же дано человеку как олицетворение мечты о всеобщей любви и красоте. Принцип предполагает создание условий для пробуждения, коррекции и результативности этих глубинных состояний. Такого рода возможность индивидуально-личностный подход выражает в правилах тринитарного свойства, где от единичного спонтанного хаотичного опыта субъекта образования он восходит к некоторому всеобщему, выраженному в языках предметов и воспитательных событий, что бы заканчивать каждое явление образования особенным индивидуально-личностным продуктом ментального или всечеловеческого свойства.

§ 2. Принцип фундаментальности образования в контексте педагогики чувства.

Каждое поколение педагогов исследователей предлагает различные варианты построения образовательной системы на фундаментальной основе. Одни, в числе которых Я.А. Коменский, считают фундаментом природу и эмпирический опыт, в котором она отражается, другие, именующие себя герbartарианцами, считали фундаментом образования реалы человеческих представлений. К.Д. Ушинский подчеркивал необходимость психологического изучения ученика как фундамент образования. А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский считали фундаментом образовательных систем жизнь коллектива, которая существует и функционирует в свете идеологических понятий и законов. Педагогика чувства, рождающаяся в условиях перехода от цивилизации познающего разума в ее индустриальной форме, к цивилизации чувствующего разума, где в качестве перехода

выступает информационное общество, которое на наш взгляд, доминируя сегодня, явится в будущем лишь вспомогательным и способствующим эффективному пребыванию на земле людей чувствующего разума. Если предыдущая цивилизация в своем максимальном проявлении олицетворяла коллективный субстрат людей, делимый на сословия, социальные группы, классы, то цивилизация чувствующего разума главным героем своей жизни сделает индивида-личность. Этот новый субъект образования будет наделен внутренней энергией, порождающей его самостоятельное целеполагание, он явится на эту землю живым, ибо «только живое целеполагает». Главным качеством сознания и самосознания нового субъекта образования явится созерцательность, то есть способность видеть бытие собственной судьбы, феномены природы и социума. Фундаментом образовательной системы новой цивилизации, его основными компонентами, явятся человеческие чувства, но не внешне навязанные и сформированные, а как смысложизненная направленность, открываемая созерцанием. По существу, фундамент образования это чувственная мифологема будущей жизни. Эта мифологема как некоторая совокупность открытых в образовании глубинных чувственных состояний, является, на наш взгляд, той идеальной, опережающей чувственной, программирующей иллюзорностью к которой постоянно, на протяжении всей жизни возвращается человек как к отрезвляющему истоку. Здесь необходимо понимать, что речь идет не об отдельных эмоциях, эмоциональных реакциях, переживаниях и сопереживаниях, а так же настроениях, хотя, все они в определенном контексте присутствуют в фундаменте системы образования чувствующего разума. Эти малые чувственные емкости невозможно созерцать, а вот созерцанию покоряются лишь тотальные состояния, охватывающие целостные этапы человеческой жизни, у каждого этапа свой необычный окрас, свои характеристики, своя роль в будущей жизни.

Рассмотрим для начала три первых основополагающих чувственных тотальности – это чувство детства, чувство отрочества и чувство юности.

Они, по существу, есть фундаментальные компоненты школьного образования. Школа в этом контексте должна создать условия для пробуждения чувства детства, априори данного человеку, поддержки этого чувства и доведения до определенного качественного результата. Надо сказать, что новый человек наделен способностью созерцать именно эти, охватывающие целостные периоды жизни состояния, как некоторое единство, как всполох откровения, охватывающего и вдохновляющего человека на будущую жизнь. Тотальное чувство детства характеризуется общим состоянием безопасности, абсолютной свободы, чистоты, справедливости мира, радости пребывания со старшими и со сверстниками, уважением к персоне ребенка и чувством самодостаточности и самоуважения, ибо сказано, - «будьте как дети» и в этом суть теплоты и счастья, в этом суть истока, к которому возвращается усталый путник, созерцая его как неотделенность от самого себя.

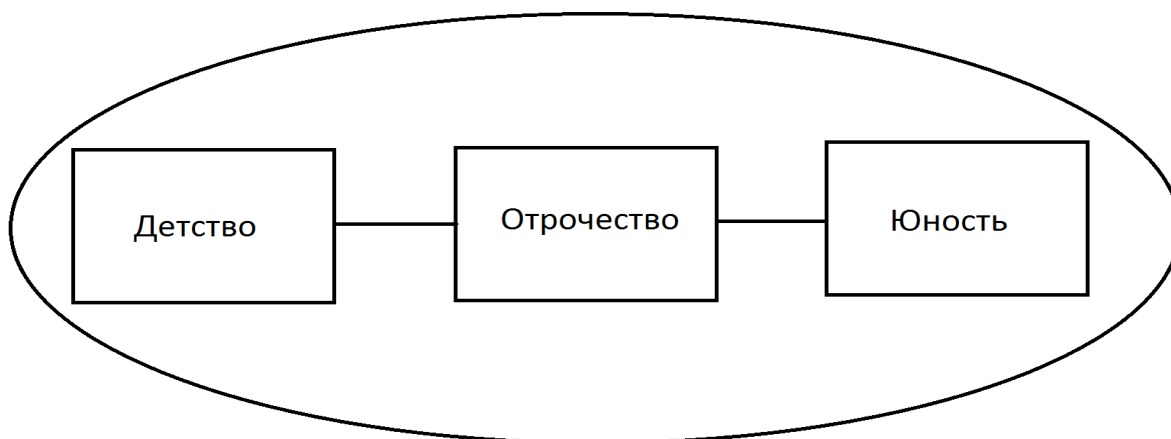
Еще одна составная фундамента образования это чувство отрочества. На этом этапе жизни 10-14 лет, субъект образования отделяется от чистоты детской духовности и вступает в тенета собственного тела. Этот этап жизни, как известно, психологи называют пубертатным, имея ввиду половое созревание. Биологические процессы, которые свойственны организму школьника не понимаются ребенком и не осознаются, но интерпретируются им как потребность в широко понимаемой продуктивности. Это чувство успеха и полезного результата пронизывает все аспекты жизни маленького человека. Постоянные начинания в различных областях, в помощи родителям, сверстникам, в спорте должны иметь законченность, завершаться полезным деянием. Школьные уроки в период отрочества в 5-9 классе, есть обязательное полезное конструирование, завершенное моделированием искусственных объектов жизни, проектов, соприкасающихся с жизнью и всегда создающих определенную продукцию. Если это уборка в доме, то у подростка должно быть собственное задание, доведенное до самостоятельного результата, если это урок в школе, то это целая система,

завершенных гешталтов, выраженных в самостоятельных продуктивных деяниях, если это футбольный матч, то он должен проходить в условиях обязательного соревновательного соперничества с отношением к этому соперничеству взрослых, к формам команд, их экипировки и значимости победы или поражения. Если эта вся совокупность поддержки будет реализована, то у субъекта образования школьника, подростка в его бытийственной памяти останется это чувство отрочества, чувство его полезной продуктивности и оно будет вспоминаться не как отдельные проекты, хотя воспоминание может начаться и с них, но созерцательно, через общее видение чувства отрочества как фундаментальной основы человеческой жизни. Третий компонент фундаментальности образования это чувство юности. На этом этапе с 15 до 18 лет юноши и девушки испытывают, как часто выражаются психологи «обморок», перерождение. Между 9 и 10 классом пропасть, целая духовная ступень. Здесь старшеклассник «отказывается» от телесного инобытия. Все проявления физиологии обретают латентный скрытый характер, а на первое место выходит чувство первой любви, которое связано с идеальной формой отношений между юношами и девушками - любованием их женственностью, мужественностью, эстетизмом, честными героическими поступками, социальной позицией. Первая любовь, даже если она не имеет реальной основы, а только мечта, преобразует сознание и самосознание юношей и девушек, они способны к отрыву от сиюминутности, к полной уединенности, к отчуждению, к созерцательному характеру их разговоров, увлечений и глобальных всечеловеческих задач, которые они ставят под влиянием чувства юности. Именно в этот период в их сознании рождается мечта о профессии, с помощью которой они могли бы принести пользу людям, а некоторые мечтают осчастливить все человечество и это не пустая трата времени – это рождение мифологемы жизни, которая в меньшей степени содержательна, но в большей степени энергетична. Между тем, чувство юности имеет и трагический аспект, в нем человек способен разочароваться в идеалах –

первая любовь обычно разрушается и не имеет завершения, но именно это преодоление трагедий идеалов приводит молодого человека к самому себе, к своим реальным актуальным возможностям, так как крушение первой любви, есть завершение чувства юности и переход к другой составной фундамента образования – чувству молодости, о котором речь пойдет далее. Однако, прежде необходимо заметить, что и чувство детства, и чувство отрочества, и чувство юности скреплены в своей фундаментальности образом семьи. Семейный образ становится в дальнейшем истоком для возникновения развития и результативности семейного взрослого лика человека.

Фундаментальные чувства личности субъекта образования

от 0 – 18 лет



Следующей не менее важной составляющей фундамента образования является чувство молодости – его пробуждение, развитие и результативность охватывает большой промежуток времени от 18 до 33 лет. Внутри себя чувство молодости имеет 3 компонента, которые мы назвали Детством молодости (18-24), Отрочество молодости (24-29), Юность молодость (29-33). Чувство молодости охватывается в основном профессионально-деятельностным становлением индивида-личности. Человек выбирает для себя профессиональную направленность, получает ее образ в профессиональном учебном заведении, практически апробирует его до 24 лет. В этом периоде «Детства молодости» рождается устойчивое понимание правильности избранной профессии, или, возможно, не правильности

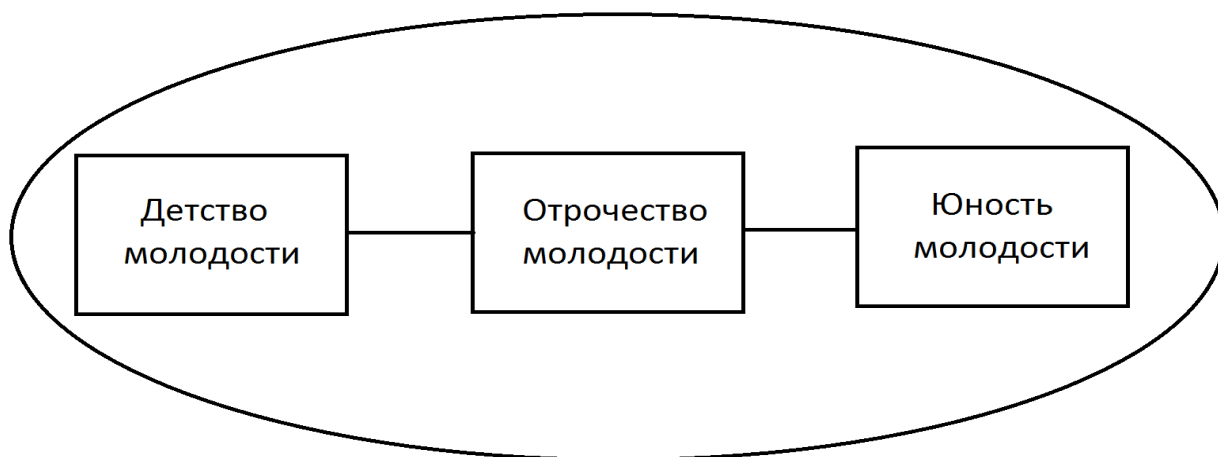
избранной профессии. В основе этого фундаментального чувства лежат две категории «призвание» и «служение». В «Детстве молодости», которая выступает как образное начало в сознании и самосознании субъекта рождается виртуальное синкретичное отношение к призванию в профессии и служению посредством этой профессии человеку, Родине, человечеству. Этот образный начальный этап рождает оптимизм жизни, веру в свое профессиональное мастерство, определение себя как профессионального деятеля, то есть по истине – детство профессии, потому что впереди отрочество молодости, где человек должен прожить и глубинно осознать свое профессиональное призвание. На этом этапе субъект образования строит свои профессиональные проекты так, что бы понять себя как профессионала, что бы освоить профессию более глубоко и что бы быть признанным в этом смысле профессиональным сообществом. Можно даже назвать «призвание», саморождающейся в процессе образования, глубинной компетенцией жизни. Этим, по существу, характеризуется чувство отрочества молодости.

Следующая, не менее важная составляющая фундамента образования – Юность молодости (29-33). Это продолжающаяся работа над собой в контексте профессиональной деятельности, где призвание выступает уже как средство порождения новой глубинной компетенции жизни, именуемой «служением». Здесь человек восходит к ценностно-смысловым основаниям своего профессионального образа, полностью отдан ему, совершенно лишен меркантилизма с возникновением в его самосознании понимания своих профессиональных качеств как основы служения человечеству. Как всякая юность, пусть даже молодости, она наполнена максимализмом мечты и является энергетической реальностью будущей жизни. Однако, как и юность семейного толка, так и юность молодости так же имеет трагический аспект. Так как образование, это все-таки иллюзия жизни, несмотря на то, что человек пребывает в реальном социуме, и, иллюзией молодость является в силу того, что человек пока не занят действительной реальностью социума, он в основном занят собой – измеряет, апробирует собственные

возможности, ставит перед собой максимальные задачи, требует к себе и к своей деятельности особого внимания, переживает эгоизм непризнания. На этой основе он пока не способен к абсолютному альтруизму духа и часто завывает свои возможности, он еще не человек жизни, он только профессиональный функционер, но иллюзия как раз и заключена в том, что его мироотношение максимизировано, он убежден в том, что он состоялся, что он принят людьми, именно в этом всегда коренится кризис 33 лет, где от чистоты детства, отрочества и юности человек перешел в земность профессионализма молодости, но не догадывается что впереди, при условии того, что он переживет кризис 33 лет.

Фундаментальные чувства личности субъекта образования

от 18 – 33 лет

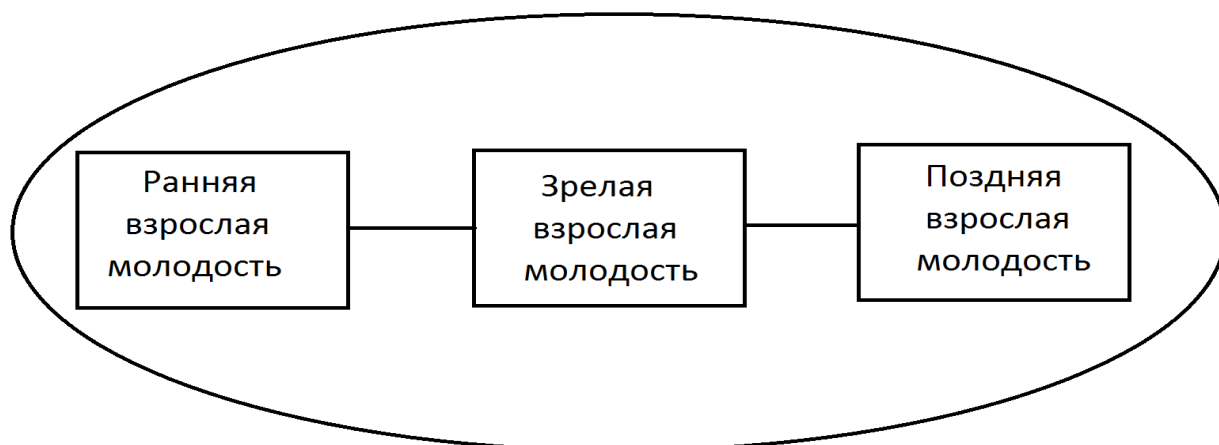


Еще один этап образования, который мы назвали взрослостью молодости (33-43). Кризис 33 летних предполагает уничтожение профессиональных телесных амбиций и рождение человека как духа жизни. Именно благодаря этому чувству взрослой молодости человек вступают в коммуникацию с другими людьми, доходя в них до глубинных диалогов, человек обретает свои зеркала, влияя на которые, в нем отражается пробужденным им же светом. Это чувство взрослой молодости подразделяется на 3 этапа: этап ранней взрослой молодости (33-37), этап зрелой взрослой молодости (37-40) и этап поздней взрослой молодости (40-43). Одной из важнейших характерных черт ранней взрослой молодости –

кротость и понимание того, что твое образование продолжается, и оно продолжается в твоей семье, где, наконец, человек начинает феноменально созерцать свою жену и детей, своих родителей, он вступает с ними в глубинный диалог, то есть в общение. Это уже переживание не беззаботного детства, а настоящей ответственной любви, еще пока открываемой как образовательное событие. Этот диалог продолжается далее в этапе зрелой взрослой молодости, где чувства первого этапа остаются, снимаются, являют собой базу для рождения профессиональных коммуникаций на уровне глубинного диалога. Человек, наконец, признает своих сотрудников равными себе, определяет точно свое место в профессиональном функционировании и отражается в других профессионалах как дух призвания. И, наконец, третий этап поздней взрослой молодости – обучение и воспитание завершается, дух человеческий готов к служению, он полон оптимизма. Его мифологема, то есть по существу идеально чувственная основа жизни построена и стала фундаментом, опора на который сохранит все здание на долгие годы.

Фундаментальные чувства личности субъекта образования

от 33 – 43 лет



Естественно, хронологические рамки, предлагаемые принципом фундаментальности образования могут сдвигаться, сужаться, расширяться, но идея остается незыблемой. Система образования человека чувственного разума имеет в качестве фундамента материал, представляющий собой

совокупность тотальных человеческих чувств, которые открываются ему в его созерцательном опыте для вдохновения, для оптимизма в кризисных и переходных ситуациях. Как ни парадоксально, но фундамент закладывается в течение первой части всей человеческой жизни – он основа мифологемы жизни, открывающейся человеку только с помощью созерцательного глубинного видения. Главная задача образования в этом контексте это создание условий для пробуждения, поддержки и эффективной результативности каждого компонента входящего в чувственный фундамент жизни. В этом суть принципа фундаментальности нового образования в контексте педагогики чувства.

В настоящее время множество исследователей, а так же содержательная направленность ФГОСа обращает внимание на недостаток чувственного компонента в обучении и воспитании. В данной статье делается попытка дать объяснение чувственному опыту, который априори присущ современному человеку и тем более современному субъекту образования.

Фундаментальные чувства, понимаемые как чувство детства, отрочества, юности, молодости и взрослости это всего лишь компоненты, составные прочности жизни, но их нужно превратить в действительную устойчивую опору для всего здания образования, скрепить эти компоненты можно только при условии пробужденного корректируемого, доведенного до результата чувственного опыта. В педагогике чувства, под такого рода опытом, понимается проживание следующих глубинных состояний, которые необходимо пробудить, создать критерии их функционирования и довести до качественного результата для перехода в другое, столь же определенно глубинное эмоциональное состояние. Здесь важно понимать, что в основе всех глубинных состояний опыта приобретения чувств лежит категория свободы, только в свободе, не терзаемой ни какими дискурсивными установками, штампами, освоенным языком, может родиться этот опыт, который далее может быть переведен в язык предметов.

И так, первый компонент глубинного опытного состояния это «созерцание». Созерцание, это, прежде всего, очеловечивание природы. Человек как венец природы, как ее высочайший результат, отдает ей глубинное видение себя, наделяя деревья, леса, реки своими состояниями, но как только он наделил видимый им предмет природы словом, созерцание завершено. Можно сказать «старое дерево» и отразить понимание старости человеком в себе, можно сказать «мощь леса», но это уже метаморфоза языка, можно сказать «вечность», «даль», «глубина» и это все уже язык культуры, а не созерцания. Созерцание абсолютно бессимволично, оно лишено понятий, оно прямое прикосновение к предмету, диалог чистого чувства с его оставшимся следом в природе. Созерцание так же может быть социальным и это тоже безъязычный контакт с ремеслом, со статусом, оно так же может быть художественным и это не обозначенное ни чем чувства моря в пейзажисте, его покоя и рождающейся бури, чувство горной вершины как стремительного взлета человеческой мечты, который абсолютно неосознанно является чистым чувственным вдохновением, но как только художник взялся за кисть, как только Фридрих написал «Крест на горе», он внес туда символику языка и картина из созерцания обрела художественный образ. Социальное созерцание может быть государственно-политическим, когда человек чувствует свою Родину как нечто единое. Здесь нет примеси ни какого языка, а есть только чувство единства, но как только это чувство облекается в государственные символы и знаки, созерцательное состояние прекращается, это уже другое явление, где подключен язык культуры. Есть так же глубинное проживание, а, следовательно, созерцание кризисов жизни, переходов от одной доминанты чувства к другой, от детства к отрочеству, от отрочества к юности, от юности к молодости, от молодости к взрослости. Это особые состояния созерцательной глубинности, которые далее всегда определяются соответствующими символами и знаками.

Таким образом, одна из важнейших задач образования это пробудить глубинную созерцательность, особое видение предметов, которые вочеловечиваются и превращаются в вещи.

Второй важнейший компонент, связывающий фундаментальные основания образования в устойчивый конгломерат, является глубинное состояние интеллектуального озарения. Человек, созерцавший ранее предметы, превратив их в вещи, то есть, поставив их на службу человеку, делает это только для того, что бы понять, где находится место этих вещей и себя самого в универсуме природы, в универсуме социальности, искусства и жизни. Глубинное состояние озарения это проживание всех показанных аспектов созерцательности как единства мира. Человек, восклицающий для себя «Мир един», проживший это состояние как чувство, всегда далее будет относиться ко всем мыслительным процессам с точки зрения их правильности, с позиции этого единства. Образование, в этом смысле, такая же задача как и при обращенности к предыдущему компоненту «созерцательности», пробуждение корректировка, результативность. Интеллектуальное озарение так же не имеет символов, знаков, понятий, оно есть чистое чувство единства мира, его проживание в отрыве мира, но как ни парадоксально, - с пользой для него. Мысль возникающая, всегда идет от истоков озарения, от чистой, не загрязненной ни какими социальными стереотипами мысли.

Не менее важное значение, имеет третий компонент глубинного чувственного опыта – это «откровение». Человеку созерцавшему, озаренному опытом интеллектуализма, требуется обязательное подтверждение потрясших его сознание и самосознание глубинных состояний. Это подтверждение он может найти в особых духовных «зеркала», которые открываются ему в условиях глубинного диалога. Только свобода, порождающая искренность, может перевести видимые в созерцании предметы и сделанные в озарении открытия, в результат, вдохновляющий человека для творчества. Созерцание и озарение, как некоторая холодность

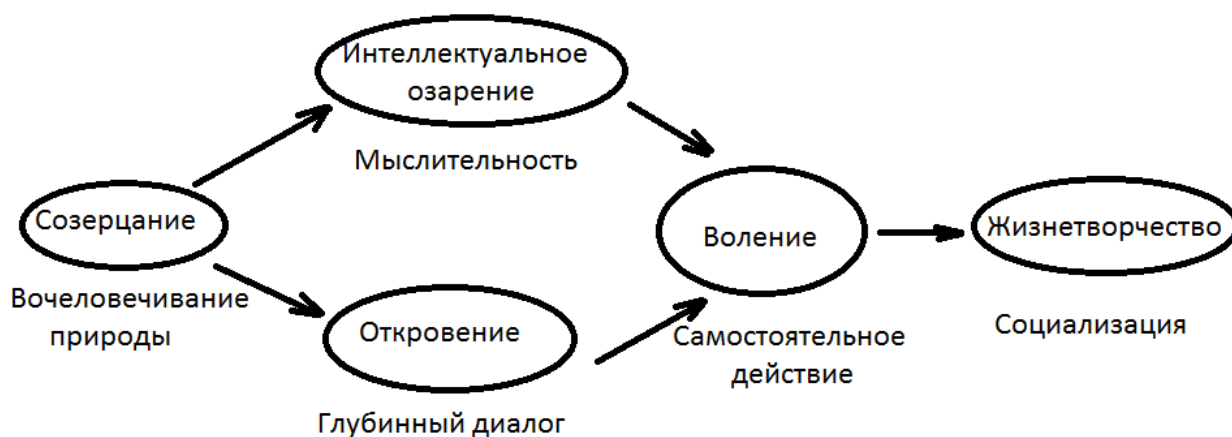
человеческого чувства, обретает тепло, когда одно чувствующее сердце встречается с другим, когда один человек с пробужденной глубинностью, находит другого человека с таким же уровнем чувствования, они отдают друг другу тепло своих сердец, свет своего понимания, что бы жить отраженным светом. Откровение может быть достигнуто в условиях образовательного пространства с другим учеником, с учителем, с персоной истории, с персоной культуры, с персоной жизни, по той причине, что человек, всматривающийся в романтический портрет Пушкина может увидеть в нем свою судьбу, свой порыв, свое вдохновение, а учитель, находящийся в откровении со своим учеником, может предугадать его будущее, простить ему мелкие обиды и самому при этом стать чище и лучше.

Далее можно говорить о синтетическом компоненте чувственного опыта, который имеет отношение к творческому волеизъявлению. Здесь важно понимать, что обычное созерцание и даже слезы от красоты ландшафта, могут привести к депрессии, которая является обратной стороной созерцательности, если не перевести созерцательность в интеллектуальное озарение. Интеллектуальное озарение, которое ты ни кому не отдал как собственному зеркалу, приводит к неврозам и безмотивному гневу. Глубинный диалог, не завершившийся творческим актом (об этом хорошо знают актеры), чреват опустошением. Нет такого механизма, который переводит опыт глубинной чувственности в реальную жизнь, в творчество, кроме воли, поэтому образованию необходимо пробуждать в человек опыт волеизъявлений, но понимаемый не как внешнее воздействие, а лишь как условие, в котором человек с помощью воли единит в себе и превращает в инобытие весь свой глубинный чувственный опыт. В ментальном варианте это может выразиться в строительстве собственного дома, где отражен весь путь к нему, в создании интерьера, в создании ремесленного шедевра. В трансцендентном опыте это может быть художественная, проза, поэзия, музыка, театр, архитектура, скульптура и т.д. Единственное, на что нужно указать здесь, это на то, что волеизъявление

здесь это глубинное чистое чувственное состояние, оно не наделено ни каким содержанием, оно лишь побуждение в будущем воплощении.

Ну и наконец, еще одно состояние, в котором результируется весь глубинный чувственный опыт – это состояние названо «жизнетворчество». Жизнетворчество в основе своей связано с переходными кризисами человеческой жизни и с рефлексией, связывающей архаические переживания с реальной жизнью. Обращенность к глубинам ценностно-смыслового переживания, человек изменяет свою жизнь, то есть творит ее. Именно в переходах от одного чувства к другому, от одного лика жизни к другому, возникает известное шекспировское «Быть или не быть» и только эта обращенность к глубинам собственной судьбы, соотнесенность со своим призванием на эту землю, со своим местом в служении человечеству можно назвать рефлексией. Эта рефлексия над ценностями и смыслами жизни, все остальные определения рефлексивности не верны, являются упрощением и пошлостью.

Уровень чувственного опыта в структуре личности



Таким образом, перед нами основные компоненты глубинного чувственного опыта человека, а в контексте образование его субъекта. Каким же образом, возможно в практической педагогике чувства, в реальном образовании найти место для пробуждения, корректировки, результативности этого опыта?

Что бы ответить на этот вопрос, нужно понимать, что чувственный опыт в контексте принципа фундаментальности образования подразделяется на чистый опыт, представленный его основными компонентами, и, знаковый опыт предметов и воспитательных событий, где, по существу, проживается в своем многообразии язык различных наук, а так же нравственных и эстетических категорий. Надо сказать, что компонент чувственного опыта созерцания, озарения, откровения, воления, житнетворчества есть необходимая и обязательная база, опираясь на которую, может осуществляться проживание предметных языков и воспитательных событий. Точно так же как и проживание языка предметов влияет ответным отражением на основополагающие компоненты чувственного опыта, заполняя лакуны, возникшие в условиях чувственных актов, и, совершенствуя их формы. В этом контексте можно говорить о созерцательных глубинных чувственных состояниях, переходящих и конкретизирующихся в символах и знаках, в ассоциативных схемах, в тотальных ключевых понятиях, в образах символических персон, в главных символических событиях, это всегда начало образовательных явлений, это всегда видение будущей целостности темы, это конкретизация и продолжение созерцательных состояний, возникающих как опережающий образ. Интеллектуальное озарение в условиях образовательных метаморфоз из чистых состояний мысли переходит в свои особые содержательные языковые компоненты, имеется ввиду, система дескрипторов, то есть тотальных формул образовательных явлений, понимаемых как законосообразные формулы, к которым постоянно будут возвращаться учителя и учащиеся, преподаватели и студенты. Интеллектуальное озарение так же способствует рождению понятий различных уровней сложности, они в отличие от знаниевого подхода образования возникают из личностного опыта субъекта образования, наполняя каждое понятийное озарение собственным жизненным пониманием. Так понятие государство может возникать из понятия семьи ученика, понятие гражданской войны из ссоры с

соседом, понятие налоговой системы из зарплатного листочка учителя или студента, понятие подвига из собственного жизненного преодоления. Все выводы, суждения и умозаключения, возникающие в условиях принципа фундаментальности в образовании, есть не следствие дискретных обобщений, а их творческое возникновение из собственного чувственного опыта, одухотворенного всеобщей логикой бытия.

Глубинный компонент чувственного опыта откровения в полипредметном языковом поле проявляется на основе состояния тождества, подчеркнем, не равенства, а тождества, по той причине, что равенство это удел рационализма, а тождество рождается как сопереживание, как глубинный диалог между учениками, между учителем и учениками, между студентом и преподавателем, оказывающими, в свою очередь, влияние на язык диалога персон культуры, истории и жизни, отражающихся в судьбах людей современности. Это язык актуальных деталей, взятых из жизни субъекта образования и исторических деталей из жизни персоны культуры и науки. Это тождественное осмысление тождества жизни с помощью мыслительных стереотипов, сложившихся в настоящее время и глубинных характеристик действительных участников предметных процессов, попавших в образование из прошлого, настоящего или будущего. В этом языке откровений, в этом столкновении обыденности и глубины возникает духовная искра, приводящая участников откровения к глубинному сопереживанию, к возможному единству их судеб, к похожему проживанию преодоления во имя высших идеалов. Откровение более эффективно проживается с помощью языка искусства как обязательного компонента любой предметной деятельности, имеется ввиду поэзия, проза, изобразительное искусство, музыка и, естественно, театр, где возможно достижение высшей точки глубинного диалога – перевоплощения. Энергия прожитого в многопредметии языка, где он выступает в различных оттенках и аспектах, имеется ввиду обществознание, история, литература, МХК, предметы естественно-математического цикла, предметы телесно-

физического комплекса, где всегда есть место художественному откровению, но рождаемому из энергии языковых компонентов.

Особое значение в настоящее время приобретает категория воли или как принято говорить у философов «воление». Это глубинное состояние чувственного опыта, которое жестко и напрямую связана с условиями самостоятельности субъекта образования. Если созерцательность, озарение и откровение опираются все-таки на внешний ориентир, то есть субъект образования может что-то наблюдать, созерцая, может свободно выражать свою мысль и эта мысль подтолкнет его к озарению, может слушать стихи известного поэта на фоне музыки и это возможно явится состоянием его сопереживания персоне культуры, то «воление» это акт абсолютного воспоминания, где человек, оторванный от диалога с другим, вступает в диалог с самим собой, заглядывает в себя, что бы обобщить, умозаключить, нарисовать, создать монолог другого человека через себя, с играть диалог, выйти из сложной ситуации специально созданной в квесте. Здесь нет никакой внешней воли, а есть только «воление», усилие воли человека, преодолевающее разбросанность, многообразие, аспектность в одно практически правильное решение. Воля переходит в языки предметов с помощью мотивационных диалогов, настраивающих на самостоятельность, с помощью специальных коллективных заданий, выполнение которых способствует воспоминанию, нацеленному на практически полезное действие. В связи с «волением» нуждаются все творческие самостоятельные акты и, конечно, воля необходимо вопрошание в условиях предъявления и презентации.

Еще несколько слов о воле, которая является основой оценки и самооценки проделанной работы на пути к настоящей рефлексии. Как ни странно, это самое сложно проявление волевого акта – оценивать другого, самоценивать себя, сосредотачиваться на смыслах собственной судьбы – это требует соответствующего опыта, специально созданных условий, в которых субъект образования способен сосредоточиться на чувстве собственного

«воления», на понимании того, что ни кто и ни когда не поможет ему стать другим, если он сам не совершит тот или иной поступок. В целом, в основе «воления» находится такие педагогические построения как конструкт, то есть мыслительный образ будущего действия, модель как искусственный объект реальности, проект как соприкосновение с реальностью. Однако, все представленное остается пока иллюзией жизни, по той причине, что происходит это все в стенах учебных заведений и не участвует в реальности социума, его гармонизации, в его изменении к лучшему, и как раз связано с глубинным состоянием личностного опыта жизнотворчества, что по существу является самым проблемным в работе современных учебных заведений любого уровня. Жизнотворчество как важнейший компонент чувственного опыта завершает, результирует любые образовательные процессы. Естественно, у социализации, в контексте которой осуществляются акты жизнотворчества, есть свой язык, который, конечно, разнохарактерен, имеет свои особенные направления и содержательность, однако, принцип фундаментализма указывает на инвариантные условия его проживания. Это, прежде всего, образ профессионала и у этого образа есть свой язык, это, во-вторых, содержательная адаптация к условиям социальности, это так же корректные попытки творческого отношения к жизни, к профессии, к общению и это достижение успеха в полезном опыте. Все показанное как проявление принципа фундаментальности образования, есть обязательное условие для строительства процессов обучения и воспитания в контексте педагогики чувства. Фундамент, на котором зиждется новое образование, подразумевает чувство детства, отрочества, юности, молодости и взрослости, как основоположение, как истоки, к которым на протяжении жизни будет возвращаться человек, черпая в них вдохновение и видение перспективы. Это и чувственный опыт, с помощью которого возможно видение этих фундаментальных основ, потому что каждое фундаментальное чувство возникает в созерцании, переходит в

озарение, порождает откровение, возводит человека к «волению» и делает смыслом его жизнь и творчество.

Уровень проживания в структуре личности



Однако, вся глубина человеческого чувствования не возможна без проживания языков, помещенных в многообразие предметных направлений, а так же важнейших воспитательных событий, которые, с одной стороны, вроде бы завершают и приводят к результату образовательные процессы, но с другой стороны возвращают к чувственному опыту всю его определенность и фундаментальную мощь. В этом суть принципа фундаментализма образования в контексте педагогики чувства.

§ 3. Принцип глубинности в образовании.

Понять существо принципа глубинности возможно, если подняться на более высокие уровни понимания современных социальных явлений. Прежде всего, мы переживаем не смену эмпирических поколений, а смену тотальных цивилизаций, одна из которых, уходящая, по нашему мнению, цивилизация познающего разума, ориентированная, главным образом, на внешнее познание мира. Это цивилизация познавала окружающую действительность, природу и социум и давала им понятийные определения, которые далее становились ориентирами жизни. Новая цивилизация, в настоящее время сменяющая уходящую, имеет отношение к чувственному разуму. В ней рождается новый человек чувства, который в отличие от коллективиста

абсолютный индивидуал, а если быть точнее – индивидуал-личность. Это ему принадлежит глубинность бытия, это он и есть бытийственный человек. Бытие понимается здесь как отраженный дух вечности и человек цивилизации чувствующего разума способен при особых условиях проживать это бытие, то есть чувствовать его ментальный и трансцендентный характер. Поразительно, как здесь срабатывает гегелевская «хитрость разума» - в смене цивилизаций принимает участие информационное общество, субъект которого одномерен, адаптивен и не желает находить в себе ни каких откровений чувства. Именно к нему, к этому простому житейскому «парню» потянулись люди перехода, они не хотят не познавать, они не желают брать вину на себя, они не желают участвовать в выборе собственного пути – их задача, как они считают, адаптироваться в переходе, стать частью информационного поля, не думать, не планировать, не строить, не творить, а пребывать здесь и сейчас в удобной, распланированной информационной жизни. Однако, хитрость разума заключена в том, что он их обманывает, указывая как бы на необходимость этой адаптации, перепрятывая при этом собственную идею настоящей жизни индивида личности – жизни чувства. Человек перехода увлекается информационностью, предлагаемыми ему матрицами, уходит от собственного чувственного опыта, от чувственного фундамента жизни, который не дает ему покоя невротами, депрессиями и строгими указаниями на бессмысленность дискурсов, в которых он пребывает. Человек делает все, что бы забыться – ругает, не замечает, обращается к культуре как к массовому явлению, помагающему забыться в опустошенных ритмах, но переживания, настроение и чувства каждый раз заново пробуждаются, указывает человеку на ничтожество его существования, он страдает, но не готов отказаться от простоты адаптации. По этой причине, задача современного образования – это обращение его субъекта к глубинным основаниям бытия, к проживанию этих глубинных состояний, умением перевести их в одномерность информационности, а далее научиться в

искусственных условиях образования адаптироваться к миру и социуму, изменять его, гармонизируя под собственные идеалы и ценности.

И так, глубинность это отражение вечности в мироотношении человека, что мы называем бытием, это восхождение от него к самосознанию, которое есть живое движение переживаний, настроений и чувств, это очувствование сознания, выраженного в языке различных учебных предметов и воспитательных событий.

Принцип глубинности уже имеет в качестве подспорья те критерии, на которые указал принцип фундаментализма в образовании, а это означает иметь чувственный фундамент, открывающий для воспоминаний чувство детства, чувство отрочества, чувство юности, чувство молодости, чувство взрослости, это означает обретение чувственного опыта в возникающих в образовании состояний созерцательности, интеллектуальной озаренности, откровений, волений и жизнетворчества, и, это, наконец, восхождение к предметным языкам обучения и воспитания и проживание их воздействия в актах сознания. Так определяет содержание грядущего образования принцип фундаментализма, однако, каким образом соотнести уровни этого чувственного фундамента в одно целое, как построить обучения и воспитания так, что бы фундаментальные чувственные основания соединились бы с чувственным опытом, а чувственный опыт, как явление самосознания, направил бы чувственный опыт учащихся на проживание языка предметов и воспитательных событий в их сознании. В этом контексте, главное требование принципа глубинности – это обратить все образовательные процессы, все средства, методы и формы обучения и воспитания к пробуждению глубинных состояний духовных начал субъекта образования.

Принцип глубинности образования указывает на необходимость условий, в которых возникает созерцательное видение природы как ее вочеловечивания. По этой причине каждый учебный год в любом классе, на любом возрастном этапе должен начинаться с созерцательных путешествий.

Естественно, для детского сада и начальной школы, то есть для уровня «детства» это могут быть выходы в детсадовские дворы, оформленные определенным ландшафтом, в школьные дворы, имеющие в себе уголки природы, представленные различными культурами леса, кустарника, движущейся воды, напоминающей реки, это могут быть выходы в городские парки и пригородные рощи. Здесь чувственный опыт, бытийственное основание готовы только к образному представлению, пока переживаемому внешне и находящемуся на уровне той стилистической природы предметных языков, которые доступны усвоению субъектам образования до 10 лет. Здесь так же должны возникать свободные уроки и занятия, на которых ведутся разговоры на свободные темы, где дети размышляют, опираясь на тот чувственный опыт, который они получили в условиях созерцательных путешествий. Здесь так же должны действовать театральные кружки, самостоятельно готовящие спектакли для того, что бы почувствовать чистоту перевоплощения. В то же время на возрастном этапе детства в условиях «воления» должны проводиться занятия, на которых дети принимают самостоятельные решения, создают продукты как результат их пребывания в детском саду или в школе и рождение этой продуктивности основано только на их опыте переживания. Уже здесь школа должна иметь ввиду социальные выходы, возможности контакта с актуальным социумом. Именно таким образом чистый чувственный опыт будет входить в помещение детских садов и здания учебных заведений, где далее будет переводиться на язык занятий в детском саду и язык предметов в начальной школе.

На этапе отрочества как фундаментального чувства в возрасте 10-14 лет созерцательные путешествия каждого года и каждого сезона должны приобретать практический продуктивный характер – школьники должны видеть как выращивают хлеб, овощи и фрукты, как ухаживают за скотом, как строятся дома, как люди занимаются ремеслом, то есть как они достигают в своей жизни полезной продуктивности. Это практическое созерцание кажется достаточно банальным и общеизвестным, но только с

созерцательным пониманием полезной продуктивности жизни, переживанием ее завершенности, в маленьком человек, который сам, находясь в состоянии пубертата внутренне переживает продуктивность жизни, может соединиться чистое созерцание со знаками и символами, с ассоциативными схемами, с тотальными понятиями, с символическими персонами, с символическими событиями, проживание которых рождает целостное представление о собственной продуктивности адекватной полезной продуктивности взрослых людей. На этой основе должны строиться начальные уроки четвертей и личностно-значимых тем, в которых возможно проживание собственных самостийных представлений о будущем изучаемом явлении. Принцип глубинности так же предполагает параллельно учебному процессу иметь в свободном доступе и в свободном времяпрепровождении специальные мастерские, в которых школьники могут осуществлять практически завершенные гештальтные операции. Они должны сажать, выращивать, доводить выращивание до плодоношения, они должны работать на гончарных кругах и доводить до завершения гончарные изделия, они должны строить маленькие дома на территории школы, пребывать там как в собственном жилье, они должны участвовать в спортивных соревнованиях, защищать честь своего класса и это должно стать главной заботой взрослых преподавателей, по тому что именно так рождается проживание действительной полезности себя, выражение себя в продукте, что и есть проявление отрочества в его интеллектуальных озарениях. Так же все уроки по различным предметам должны продолжать идею полезной продуктивности, завершаться, по возможности, точно выверенным самостоятельным решением, изготовлением карт, книг, объемных пособий, то есть тех предметов и вещей, которые возможны в полезном использовании хотя бы на уровне школы. Помимо всего прочего, параллельно учебному процессу в школах должны работать театры, в которых дети сами шьют себе костюмы, изготавливают декорации и играют пьесы, содержанием которых является воспевание людей труда, людей, практически приносящих пользу

обществу, семье, Родине. Отсюда, из пробужденного состояния полезных откровений, ученик должен вступить в уроки, где он находится в глубинных диалогах с персонами практической жизни, с персонами, которые переживают ментальные состояния как величайшее достижение реальности. Школьник здесь должен восхититься работой столяра и плотника, средневекового подмастерья, делающего шедевр, что бы стать мастером, они должны сопереживать солдатам, проходящим через трудности сражений, через самопожертвование во время победы, а в конце учебного года они должны стать участниками самостоятельного дела, создавая продукт на основе собственной воли и то же самое делать на уроках, доводя их результаты до полезного эффекта. Каждый год в условиях отрочества должен завершаться с соприкосновением с жизнью, с реальностью, а уроки и занятия должны быть нацелены на эту реальность. Школьники должны попадать в такие ситуации, в которых они на уроках и внеклассной работе создают предметы, вещи полезные и принимаемые обществом.

В условиях юности, а в нашей терминологии в созерцании чувства юности, субъект образования переживает рождение всеобъемлющего состояния чувства любви, ему впервые, в самом первоначальном озарении открывается истина мира, он проживает, хотя и в условиях иллюзии школы, состояние добра и красоты и впервые видит в творении инобытие своего духа. Это состояние, как известно, имеет отношение к трансцендентному пониманию мира, то есть к всеобщему, вечному, целостному чувству видению мира глазами «демиурга» строителя. Здесь созерцательное путешествие каждого года и сезона приобретает характер обращенности к более мощным ландшафтными построениям – здесь нужны уже настоящие горы, дикая природа лесных массивов, равнины, моря, реки в своей дерзновенной чистоте, рождающей чувство дали, глубины, горных вершин, указывающих человеку на преодоление, на рисунок его судьбы, на реки, в которых спрятана непрекращающееся время. В этих созерцаниях, в этом очеловечивании себя в природе, где природные ландшафты есть аспекты

целостного видения человеком себя, так как он венец природы, он ее завершитель и с этой позиции он имеет возможность и право созерцать свои истоки, проживая их вечную статичность как аспект себя. Человек смотрит в природу как в собственный дом, как в собственную судьбу, как в собственное чувство жизни и в совокупности этих переживаний в нем пробуждается чувство любви. Именно так воздействуют созерцательные путешествия в начале юности в 15-17 лет на сознание юношей и девушек, оно готовит их к освоению языка предметов, которые содержательно соотносятся с их возрастным заказом. Тотальное видение жизни, символы и знаки явлений мира, вселенной, космоса, судьба человечества в соотнесении с судьбой ученика, студента рождает целостное чувственное представление о собственной трансцендентности. Символы, тотальные понятия, символические персоны, олицетворяющие человечество, становятся содержанием предметов истории, обществознания, литературы, МХК, химии, биологии и т.д. В возрасте юношества и чувстве юности возникает необходимость в специальных свободных уроках клубного типа, где школьники бы получили возможность свободного интеллектуального диалога не контролируемого не дискурсом, не временем – свободный спор, заинтересованных в истине людей, он в союзе с прошлым созерцанием и рождает чувство озарения, желание перевести чистоту этого состояния на язык предметов. «Мир един» - вот духовный возглас всех предметов этого возрастного периода и этого созерцаемого чувства юности. Работы Гегеля, Шеленга, Шпенглера, Тойнби, Бердяева, Флоренского, Ясперса должны стать основами для их анализа. Язык тотальных понятий, язык понятий рожденных из собственного трансцендентного опыта, проблемные ситуации и смысловые факты, затрагивающие единство мира – вот тот контекст, в котором чистое озарение трансцендентности может соединиться с языком гуманитарных предметов, предметов естественно-математического цикла, с воспитательными событиями. Наиболее важным состоянием чувственного трансцендентного опыта является состояние откровения, так как оно

основано на глубинном диалоге, очень важном в условиях трансцендирования жизни. Юность обуреваемая максимализмом, требует зеркал, в которых отражался бы глубинный диалог. Только движение к мистике самовыражения в театральной студии, только попытка определить в своей роли сверхзадачу, основанную на обращенности к высоким нравственным эстетическим идеалам, только спектакли о настоящей любви, о настоящем творчестве, добре и красоте может пробудить состояние откровения, которое отразится в языке предметов. Люди изменяющие эпохи, дарящие своим возлюбленным города, самоотверженно посвящающие свою жизнь науке и искусству становятся предметом для подражания и глубинного диалога с ними – это должно происходить на уроках истории, литературы, МХК, обществознания, на уроках физики, химии и биологии и только тогда чувственный опыт трансцендентности соотнесется с опытом проживания языка предметов и возникнет то состояние глубинности, которое можно отнести к духовному бытию.

Здесь так же огромное значение имеет школьный театр в условиях которого только и возможно пробуждение глубинного состояния откровений. Только театр с его анализом образов, сюжетных линий сверхзадач дает возможность открыть для себя глубины человеческих характеров, бытийственные основания поступков, возможность перевоплощения из «Я» в не «Я». Именно на уроках в том контексте возможны приемы олицетворения, озвучивания символов, создание монологов персон культуры и истории, попадание в обстоятельства, где с помощью этюдного действия осуществляется проникновение в глубинные мотивы человеческих поступков и, наконец, спектакль, как действительный диалог со зрителями, как путь к духовному катарсису. В условиях созерцательной юности важнейшее место занимает так же и «валение», однако, его содержание носит духовно-творческий характер. Помимо школьных уроков и воспитательных событий в школе должен быть пласт занятий, где учащиеся занимаются чистым творчеством, где они осуществляют действительное самовыражение, творят

собственное понимание предметов, вещей, пишут стихи, создают картины, музыку, лепят скульптуры. Это состояние чистого «валение», основанное на самостоятельности и творчестве, где ученик созерцает собственную волю, для того, что бы запечатлеть в творческом продукте свое инобытие, должно распространяться на уроки по всем предметам. Язык конструирования, моделирования и проектирования становится здесь главным содержательным и методическим компонентом.

И, наконец, жизнетворчество. Человек-субъект образования должен иметь опыт творения собственной жизни, он должен приложить восхищение мощи собственной юности, которая конечно имеет отношение к человечеству, к реальной ситуации в социуме, он должен научиться корректировать свое миропонимание с достижениями реальной жизни. Образование призвано в этом контексте создать условия, в которых человеческие чувства, пережитые как некоторые всеобщие состояния всегда достигающие успеха, потому что это состояния мечты. Эта мечта, согласно доктрине педагогики чувства, должна быть воплощена в образовании. Нужно сделать так, что бы поэтические строки, созданные учеником, читала вся страна, что бы картины были выставлены на выставках, что бы музыка учащихся 11 классов звучала в концертных залах – творчество адекватное социуму, но изменяющее его к лучшему, вот задача современной школы. Но творческий успех чреват и другой стороной – критикой, разочарованием, пониманием собственного ничтожества, ненужности твоих произведений людям, но опыт такого рода рефлексии лишь путь к дальнейшему совершенствованию. Эта идея изменения мира по собственному мироотношению проникает в уроки и воспитательные события, где юноши и девушки творят новые символы в поэзии и прозе, живописи и музыке, открывают для себя целостное тотальное видение мира, работают с целостными картинами, представляющими все человечество.

Не меньшее значение принцип глубинности приобретает в условиях профессионального образования. Здесь так же нужны созерцательные

путешествия в начале года, где в условиях природных ландшафтов пробуждаются глубинные состояния, рождающие первоначальное отношение к профессии. Предполагается, что первый курс любого учебного заведения это всегда пропедевтика – образ будущей профессии, а следовательно чистое представление о ценности будущей профессии, о ее вдохновляющей роли в жизни. Парадокс здесь состоит в том, что человек, вступивший на стезю профессионального образования все свои деяния связывает именно с ним и потом первый год профессионального образования, указывающий студенту на ценность его профессии, должен иметь клубы для свободного интеллектуального общения, где в условиях абсолютной искренности студенты должны выражать свое отношение к профессии, восхищаться ее перспективой, критиковать ее возможности, но главное здесь не знание о профессии, а именно попытка включить фактор мыслительности, понимая его как глубинное чувство, как модус бытия, ведущий к интеллектуальному озарению. Только пробужденное состояние чистого отношения к профессии даст возможность понимания ее сущности. Так же параллельно учебному процессу должен функционировать клуб профессиональной эстетики и этики с театрализацией, где главными героями являются представители данной профессии. Уже на первом этапе необходимо прикосновение к практике профессиональной деятельности на основе валения и естественно, непосредственный контакт со школой, с лечебным заведением, с производством, с офисом. Далее, когда профессиональное образование вступает в этап бакалавриата, в основе которого глубинная компетенция призвания, здесь так же есть элементы профессиональной созерцательности, свободного размышления профессии, этика и эстетика профессиональной практики, ну и естественно сама производственная практика с последующим контактом в социуме. Здесь так же важно, что бы участники данного этапа профессионального образования предвещали свое будущее отношение к предметам, к их языку свободными размышлениями, чувственными откровениями, волеием на уровне творчества и соприкосновением с

жизнью, где их искренность должна сочетаться и внедряться в реальную жизнь людей. Получив профессиональное образование, на этапе ранней молодости 18-24 года субъект продолжает свое профессиональное становление на этапе отрочества молодости, стремясь к профессиональному успеху, реализуя идею призвания, остается под влиянием специальных молодежных клубов, где возможен свободный интеллектуальный разговор с опорой на глубинные выводы. Здесь же параллельно продолжается эстетическая и этическая работа с элементами клубной театрализации для проживания театральных диалогов как глубинных состояний откровений, которые дальше выражаются в самостоятельном успехе, основанном на чувстве ваяния и жизнотворчества, то есть по существу, процесс обучения и воспитания человека продолжается и он окружен глубинными формами, в которых рождается чувственный опыт, способствующий эффективному становлению профессионалов. То же самое происходит и на этапе «юности молодости», где процесс профессионального становления является собой действительное проживание глубинной компетенции служения на основе профессии, но это педагогическое явление так же очерчено созерцательным видением природы, мыслительными озарениями в интеллектуальных клубах этого уровня, эстетическими и этическими откровениями с элементами театрализации, где профессионал пробуждает в себе отраженность своего служения в другом человеке. Здесь так же огромное значение имеет абсолютная сосредоточенность на индивидуальной воле человека, на свободе его жизнотворчества как явления, результирующего профессиональный образ личности.

И, наконец, завершающий этап образования возраст зрелости 33-43 года, где субъект образования воплощает с помощью других людей дух своей жизни, ее идею и вдохновенную перспективу и здесь так же свое созерцание под контролем образования, свои интеллектуальные озарения в свободных диалогах и спорах, своя эстетика, этика и театр, где человек отдает свое понимание жизни другому, что бы светиться отраженным светом и,

естественно, свобода воли и абсолютная вера в себя в условиях актов жизнетворчества.

И так, мы видим что основная линия предметов, профессиональных компетенций и реального профессионального становления, а так же идея жизни человека может эффективно функционировать только в условиях стимулируемых непрерывно пробуждающимся чувственным опытом, выраженным в созерцании (созерцательные путешествия) на каждом этапе образования, интеллектуальным озарением (интеллектуальные клубы) соответствующие возрасту, основанные на свободном мышлении, глубинные нравственные и эстетические откровения, сопровождающие субъект образования от детства до зрелости, специальные формы обучения и воспитания, в которых осуществляется чистое индивидуальное воление, основанное на прошлом чувственном опыте и, конечно, контролируемые образованием акты жизнетворчества в непосредственном контакте с социумом.

Основные формы реализации принципа глубинности в системе образования

| | | | | |
|---|--|---|--|---|
| Созерцание Созерцательные путешествия | Интеллектуальные озарения Интеллектуальные клубы | Откровение Работа эстетических и этических клубов | Воление Деятельность специальных клубов в практике и художественном творчестве | Жизнетворчество Социальная практика |
|---|--|---|--|---|

Между тем, принцип глубинности охватывает не только свободные формы обучения и воспитания, но и собственно сам язык предметов. Однако, каким образом возможен мост между формами абсолютной свободы созерцательными путешествиями, интеллектуальными клубами, театрами, мастерскими, социальной практикой и полипредметным языком. Что глубинно может объединять различные предметные циклы (гуманитарные, естественно-математические, технологические, телесно-практические) с показанными свободными формами (созерцание, мышление, откровение, воление, жизнетворчество)? Без сомнения, такой мост существует и это

открытие в компонентах языка глубинных конфликтов, которые как проживаемое знание там присутствуют. Если речь идет о связи созерцательных путешествий с образными компонентами знаний, имеются ввиду символы, знаки, тотальные понятия, символические персоны, то здесь речь может идти о пронизывающем конфликте тотального и единичного – это высший уровень конфликта данных компонентов языка. Он завершается в особенном состоянии, где всеобщее и единичное результируется в самостоятельном действии, где субъект образования определяет свое особенное отношение к символу, знаку, тотальному понятию, к персоне в творческом рождении собственного опережающего представления. Символ православного креста обычно выражается как некоторое тотальное проявление служения Христа человечеству и единичного проявления этого символа, где Христос погибает на кресте как человек. Конфликт на столько мощен и очевиден, что его разрешение достигается особенным отношением к кресту самого человека, выраженным в эссе, в рисовании, в поэтических строчках. На уровне тотальных понятий это возможный конфликт рационального и чувственного, где сначала вскрывается этимология этого понятия, осмысливается его формула, а затем представляется факт чувственного содержания – вывод же опять между ними. Конфликт третьего уровня между внешним и внутренним, когда мы демонстрируем символ и определяем его исток, когда мы осмысливаем понятия через его этимологию, когда мы понимаем персону через глаза, изображенные на портрете. Казалось бы банальное изображение конфликтов, но суть здесь состоит в бессмертии этих конфликтов, в их тотальной межпредметности по той причине, что образы во всех предметах основаны на символической, выраженной в конфликте тотального и единичного, на понятиях и законах, выраженных в конфликте рационального и чувственного, на работе с конкретным знаком, выраженным в конфликте внешнего и внутреннего. Мы можем построить любые логические цепочки, привести субъект образования к любым суждениям и умозаключениям, но удовлетворить его глубинную потребность

в переживании предметного языка можно только опираясь на вскрытые и показанные конфликты, которые затрагивают любое даже самое черствое самосознание.

Интеллектуальное озарение, возникающее в свободных диалогах, в эвристике творчески рожденной мысли, проникает в язык предметов в виде дискриптеров, то есть формул, охватывающих некоторую глобальность, в виде интеллектуальных интриг, связывающих предмет с актуальностью, в виде рождающихся из глубин сознания понятий – казалось бы известные компоненты, но интрига, введенная в урок или лекцию только тогда способна «схватывать» интеллектуальную сферу субъекта образования, когда ее содержание имеет отношение и к воспоминанию и к новому знанию, поэтому первый конфликт всеобщего уровня в контексте мышления основан на противоречии между воспоминанием и новым знанием. Конфликт второго уровня, проникающий во все предметы, имеет отношение к противоречию между понятием и смыслом, то есть это иначе можно было выразить формулой – между сущностью и существованием. К примеру, формула двучленов в ее понятийном выражении в противоречии с красотой и полезностью этой формулы порождает неподдельную потребность в мышлении. Тактика и стратегия Наполеона и абсолютная вера и любовь к нему его гвардии, абстрактная формула местоимения и ее полезный смысл для жизни – этот конфликт понятийного и смыслового есть всегда, присутствует во всех предметных языках. И, наконец, конфликт третьего уровня между актуальным и предметным – имеется ввиду, что любое предметное знание изучается, существует для актуальной действительности. Налоговая система княгини Ольги как основа современной налоговой системы, яблоко, взятое из реальной жизни, объясняет смысл темы электричества в физике. Здесь очевидно, что конфликт между воспоминанием и новым знанием, между понятийным и смысловым, между актуальным и предметным это такого же рода глубинные проявления, которые способны продолжать возникшие в интеллектуальном озарении

чистые понимания в языке предметов. Компонент чистого опыта, именуемый как откровение, основанный на глубинном диалоге между учениками, учителем и учащимися, между персоной субъекта образования и персоной культуры привносится в язык предметов с помощью художественных сюжетов. Гуманитарное содержание, физико-математическое содержание, технологическое содержание это может войти с помощью поэзии, прозы, музыки, скульптуры. Здесь важно, что все привнесенное искусством в язык обучения и воспитания персоналистично, все связано с инобытием духа художника, музыканта, поэта, его отношением к смыслу жизни. Однако, если художественное произведение имеет отношение к искусству, то это всегда конфликт между обычной жизнью и художественным озарением и обращенностью к всечеловеческому, между понятиями эстетического и этического свойства и художественными образами, между актуальной деталью из жизни субъекта образования и деталью из художественного произведения. Здесь можно повториться и сказать, что в образовании в настоящее время введено многообразие различных художественных произведений от поэзии до скульптуры, они конечно репродуктивны, но конфликт глубинный выступает всегда на трех уровнях: на уровне художественного и житейского, на уровне понятийного и художественного, на уровне актуальной жизни и художественного замысла. Такое понимание искусства в процессе обучения и воспитания, иллюстрация его пребывания на трех уровнях конфликта и есть возможность глубинного проживания смыслов человеческой жизни и жизни человечества в условиях языковой полипредметности. Свободное волеизъявление или в нашей терминологии «воление» представлено в образовании так же инвариантными конфликтами в специальных формах самостоятельного действия – на высшем уровне это конфликт безмотивности и мотивации, на втором уровне это конфликт воспоминания и творчества, на третьем уровне это конфликт успеха и пользы. Без всякого сомнения, такого рода многоуровневая действенная

конфликтность имеет отношение к самостоятельному творчеству субъектов образования на всех этапах и во всех предметных языковых формах.

Состояние жизнетворчества как компонент чувственного опыта проникает в процессы обучения и воспитания с помощью своих инвариантных конфликтов, среди которых на высшем уровне конфликт адаптации и реорганизации социума, конфликт личного и общественного, конфликт профессионально-стереотипного и профессионально-мастерского. Обнажение этих конфликтов в условиях социализации, пробуждение состояния жизнетворчества, основанное на всем предыдущем опыте, создает условия для выхода из конфликта в позитивную для субъекта образования направленность.

Реализация принципа глубинности в образовании (связь чувственного опыта и образовательных событий с языком предметов)

| | | | |
|-----------------------------------|---|--|---------------------|
| Созерцательные путешествия | Интеллектуальные клубы свобода мышления | Уроки самостоятельного действия | Социализация |
| | Язык предметов | | |
| | Символы, занки, ассоциативные схемы | | |
| | Дискриптеры, понятия, интриги, умозаключения | | |
| | Художественные клубы, театр Глубинные диалог | | |

И так, перед нами принцип глубинности в образовании, предполагающий, во-первых опору на фундаментальные основания человеческой чувственности, привлечение в образование глубинных состояний чувственного опыта, обязательное создание форм, где этот чувственный опыт апробируется и, наконец, объединение языков различных предметов инвариантными, вскрытыми для проживания глубинными

конфликтами. На этой основе, как будет показано позже, будут построены система средств и методов педагогики чувства.

§ 4. Принцип организации образования.

Понимание данного принципа в контексте педагогики чувства обусловлено структурой личности субъекта образования. Именно чувственные компоненты в структуре сознания и самосознания человека новой цивилизации порождают, отражающий заказ субъекта образования, построения в виде учебных заведений замкнутых и связанных между собой образовательных этапов, а так же образовательного механизма.

Напомним, что из себя представляет фундаментальная структура сознания и самосознания субъекта образования как индивида-личности. Его фундаментом являются чувство детства, чувство отрочества, чувство юности, объединенные семейным образом. Этот семейный образ возникает в условиях дошкольного и школьного образования в целом и является истоком для семейного лика взрослого человека (возраст от 0 до 18 лет). Далее чувство молодости, подразделяющееся на детство молодости, отрочество молодости и юность молодости, охватывающее возраст 18 – 33 года. В этом компоненте структуры личности возникает профессионально-деятельный образ жизни, являющийся истоком для профессионально-деятельного лика взрослого человека. Чувство взрослости охватывает возраст от 33 до 43 лет и является основанием для рождения духа и идеи жизни – в контексте этого чувства появляется понимание общения или образ будущих коммуникаций. Он является истоком для коммуникативного лика общения. Такого рода структура фундаментальных чувственных оснований личности субъекта образования является заказом для организации особых учебных заведений, ей соответствующих. Так как детство в этой структуре является качественной определенностью, чувством истока, то учебные заведения, ему соответствующие должны представлять собой единый комплекс,

отчужденный от других глубинных состояний – комплекс детских садов и начальной школы. Компонент фундаментальности образования «отрочество», характеризуемый, как было сказано ранее состоянием продуктивности, так же по нашему мнению должно иметь замкнутое пространство, наделенное условиями для проживания чувства отрочества. Вступление в состояние юности, как завершающего этапа семейного образа, заказывающего трансцендентное видение вещей и явлений, требует так же условной замкнутости, своих особых средств, методов и форм обучения и воспитания. Чувство молодости, содержанием которой является рождение профессионально-деятельного образа жизни, так же должно иметь отделенное от обычной школы пространство, внутри себя так же структурированное по заказу глубинных чувств рождающихся в контексте призвания и служения в профессии. Ну и, наконец, чувство взрослости, как завершение образования должно так же иметь свои учебные заведения, свои клубы, своих учителей-сталкеров, способствующих открытию и пробуждению субъектом образования духа собственной целостной жизни. То есть, здесь с очевидностью просматривается организация образования в зависимости от фундамента его основных глубинных созерцательных состояний чувства. Далее, следующий уровень личности субъекта образования – это его чувственный опыт, выраженный в глубинных состояниях созерцательности, интеллектуальных озарений, откровения, воления и жизнотворчества. Этот уровень в структуре личности определяет обязательное наличие уже процессуальных компонентов обучения и воспитания. Именно этот уровень личности заказывает необходимость свободного созерцания в вочеловечивании природы в созерцательных путешествиях, в интеллектуальных клубах, создающих условия для интеллектуальных озарений в контексте единства мира, в художественных и театральных мастерских как обязательном явлении образования, функционирующих по заказу глубинного состояния откровения. Далее, обязательно школа должна иметь в себе специальные мастерские, где

реализуется ментальное инобытие субъекта, а так же творческие художественные мастерские, где учащиеся и студенты могут творить в контексте своего трансцендентного инобытия (научные открытия, поэзия, проза, музыка, живопись и т.д.). Создание такого рода мастерских творческого свойства осуществляется под влиянием глубинного состояния воления, где человек в абсолютно индивидуальном ключе обобщает с помощью воли свой чувственный опыт в продуктах труда и духа. Современное образование должно обязательным образом быть связанным с социумом, что бы с одной стороны учить школьников и студентов и всех участников образования адаптироваться в нем, а с другой стороны – изменять этот социум согласно ментальным и трансцендентным идеалам. Третий уровень в структуре личности субъекта образования олицетворяет собой глубинные конфликты, связывающие свободу выражения с языком предметов. Именно конфликтология педагогики порождает содержательные структуры предметов, создает условия для проживания основных компонентов нового языка обучения и воспитания – этот язык связан с категорией образности и выражается в предметах, знаках, символах, ассоциативных схемах, тотальных понятиях и символических персонах. Второй компонент связан с мыслительностью и реальность выражается в аналитических действиях субъектов, где основополагающие конфликты выражены в интригах, в понятиях воспоминания, в понятиях нового знания, в интеллектуальных суждениях и умозаключениях. Следующий компонент структуры личности – это смыслы, заказывающий себя в обучении и воспитании в качестве художественных произведений, где разрешаются персоналистические конфликты человека и общества. Четвертый компонент этого уровня структуры личности – самостоятельное действие, отталкивающийся от глубинного состояния воления и выражающийся в специальных формах обучения и воспитания – семинарах, практических занятиях, ролевых и деловых играх, квестах, имитационных играх, в играх театрализации. Пятый компонент – это компонент рефлексивности,

основанный на модусе воплощенности, где достигшее результата качество, обращает человека к самоанализу. В результате, мы видим, что на функциональном уровне структуры личности действует формула: образ, анализ, смысл, действие, рефлексия. Эта формула проникает далее во все уровни образования, является основой построения личностно-значимых тем, отдельных уроков и занятий. Однако, анализ принципа организации в образовании не был бы завершенным, если предметом исследования не стала бы современная социальная ситуация, динамично изменяющаяся под влиянием абсолютно актуального уровня в структуре личности – это уровень сегодняшней жизни, реальных видоизменений, которые происходят в сознании и самосознании субъекта образования под влиянием сложившейся социальной ситуации. Это не значит, что социальная ситуация доминирует в сознании и самосознании человека – он естественно отражает сложность явлений сегодняшнего дня, но эти явления, как ни странно, происходят под влиянием его личности и по ее заказу – имеется ввиду переходный период, в котором пребывает современное человечество. Мы понимаем его ни как смену поколений, а как смену тотальных цивилизаций, где уходит в небытие цивилизация познающего разума (в нашей терминологии), ориентированная на внешнее формулирование понятий науки и культуры и усвоение этих понятий целостными коллективами, а на ее место приходит новая цивилизация чувствующего разума с абсолютным индивидуализмом, с понятиями, законами, суждениями и умозаключениями, рожденными из глубин человеческого чувства. Однако, сложность здесь стоит в том, что в чистом переходе от познания к чувству, то есть от цивилизации познающего разума к цивилизации чувствующего разума, переходной формой явилось информационное общество. Ну, казалось бы, причем здесь субъект образования. Однако, его роль является в данном случае основополагающей – это в нем, в структуре его личности важнейшим компонентом является чувственная сфера, взывающая к проживанию всех явлений действительности, а следовательно к проживанию всех учебных предметов в

многообразии языков, это в нем, в этом субъекте, помимо чистого проживания, есть сфера, вызывающая к информации. Он с одной стороны человек чувства, а с другой – человек информации и он же единит в себе эти два начала, пытается адаптироваться в реальном социуме и даже пытается реорганизовать этот социум по собственным «лекалам».

И так, перед нами сложнейшая переходная структура личности – ее особенность заключена в едва уловимой динамике трех показанных компонентов. Здесь несколько слов о футурологии процесса. Мы находимся в первой четверти 21 века и наш субъект виртуален. В нем в равной степени проступает потребность в проживании, потребность в информации, потребность в адаптации, но с невероятной быстротой приходят тенденции второй четверти 21 века – с доминантой информационности. Это, без всякого сомнения, повлияет на создание школы информационного типа, школы же чувства останутся в незавидном положении в качестве закрытых учебных заведений. Однако, переход тем и опасен, что доминанта информационности в третьей четверти сменится доминантой чувства – школы проживания реальности жизни станут главными, многообразными, выйдут из тени, а школы информации станут вспомогательными. И только четвертая и последняя четверть 21 века окончательно приведет субъект образования к устойчивой внутри себя структуре, где базовые чувства человека (предчувствие, чувство ритма, чувство истока, чувство формы и чувство жизни) станут доминировать, совершенствуя глубинный фундамент личности и соответствующий ему опыт проживания. Школа чувства станет основной, главной, будет выражать заказ окончательно сформировавшегося субъекта 21 века, где информация будет выполнять свою вспомогательную роль, а глубинные человеческие чувства станут основой воспитания и обучения и будут руководить процессами жизнотворчества.

Структура личности и организации образования

| | | |
|--|---|---|
| Структура личности субъекта образования | ↔ | Организация системы образования |
| Проживание | ↔ | Язык предметов и воспитательных событий |
| Чувственный опыт | ↔ | Созерцательные путешествия, интеллектуальные клубы, школьные театры, уроки самостоятельного действия, социализация |
| Фундаментальные чувства | ↔ | Этапы образования |

И так, принцип организации образования в контексте педагогики чувства выстраивает систему учебных заведений, процесс обучения и воспитания, динамику чувственных и информационных форм в зависимости от заказа, идущего от субъекта образования. И все-таки, основной качественной единицей организации образования является учебный год, это в нем происходят изменения личности субъекта образования. Замысел года так же имеет отношение к заказу, по той причине, что дискриптерные тотальные понятия, охватывающие год как учебный комплекс, так же возникают под влиянием субъекта: 5 класс – человек, 6 класс – земля, 7 класс – вселенная, 8 класс – культура, 9 класс – социум. Эти все категории, не имеющие отношения к официальной педагогике, есть выражение потребности субъекта, так же как и его потребностью другого трансцендентного смысла являются категории старшей школы, охватывающей чувство юности: любовь, истина, добро, красота, творчество. Однако, не это главное. Главное – это «сезонные иммагинации», - по словам Штайнера, глубинное чувство осени, зимы, весны и лета. Осень понимается субъектом как опережающий образ года, где в желтизне осенних деревьев, в природном плодоношении рождается чувство завершения и начала, где человек в этом переходе остается один на один с собой и в этом состоянии он склонен мечтать о смыслах будущего года, но точнее это не смыслы года – это смыслы его жизни, определяемы в последовательности тотальных категорий. Осень –

вдохновение года, его опережающий образ. Зима – удел мышления. Деревья без листьев, устремленные в небо в своей бесчувственности, уединенность человека в холоде зимы рождает состояния близкие к интеллектуальным озарениям, потребность в самостоятельных суждениях и умозаключениях. Весна, отделяющая тело человека от его духа и на этом основании вместе с расцветающей заново природой, человек переживая будоражащее его тело, отчуждается от его необузданности, что бы переживать глубинные смыслы возникновения. Начало лето – практика, воплощение, создание, результативность, продуктивность, итоги прошедших чувственных сезонов. И, наконец, позднее лето – рефлексия, самоанализ, уныние или восхищение собственной жизнью.

Казалось бы – для чего такое понимание годовых сезонов? По той причине, что чувства, живущие в человеке открыты иммагинациям года, а информационность, пребывающая в нем, безразлична к сезонным изменениям. Образованию это необходимо как-то уравновесить, как-то ответить на активность чувства и безразличие информационности. Для первой четверти 21 века, в которой три ипостаси - человеческие чувства, информационность и адаптивность выступают как равные, то с позиции принципа организации каждый сезон, отвечающий на запрос субъекта должен иметь три блока: блок проживания; блок информации, имеется ввиду работа над тестами (ЕГЭ и ОГЭ); и блок адаптации, имеются ввиду различного рода игры (деловые, ролевые, имитационные и т.д.). Однако, учитывая возникающее у субъекта отношение к имагинации сезона, то есть отношение к его созерцательному чувству, осень современной школы должна быть опережающим целостным образом года в предметах и воспитательных событиях – это блок проживания, который далее переводится в информационные блок с особыми типами уроков, где матрица подготовки к экзамену является главной, завершается же годовой сезон блоком имитационных игр, адаптирующих к жизни. Зима ознаменована доминантой интеллектуальных озарений и чувства, переводимые далее в

информационного рода (тесты) и интеллектуальные игры. Весна – художественное воплощение года, проживание смыслов человеческого бытия, переводимое далее в информацию и завершающееся далее театральными спектаклями. И, наконец, лето – практика, связанная с продуктивностью на этапе отрочества, с духовным творчеством на этапе юности, с профессиональным творчеством на этапе молодости.

***Год как структурная единица восхождения к чувству
совершенствования мироотношения***

| Осень / образные представления | Ассоциативные схемы | Тотальные понятия и суждения | Символические персоны | Символические события | |
|--|--|--|--|---|---|
| Зима / доминанта мышления | Интригующее начало | Различные типы интеллектуальных воспоминаний | Новое знание | Творческие интеллектуальные решения | Разрешение интеллектуальной интриги |
| Весна / глубинные смыслы | Художественные образы | Эстетический анализ | Эстетическое осмысление в рациональном и чувственном ключе | Этическое осмысление | Театрализация, воплощение |
| Раннее лето / действенное воление | Мотивация к творческому действию | Конструирование | Моделирование | Проектирование | Предъявление и презентация |
| Позднее лето / жизнетворчество | Социальный образ себя | Осмысление социальных действий | Открытие смыслов социальных действий | Социально- творческие действия | Оценка, самооценка, рефлексия |

В результате, мы видим, что структура личности субъекта образования, имеющая фундаментальные чувства, чувственный опыт, уровень языка предметов и воспитательных событий и, наконец, уровень динамики чувственного и информационного мироотношения, запечатлевается в системе организации образования.

§ 5. Принцип образовательной общности в контексте педагогики чувства.

Понятие «образовательная общность» дает возможность определить эффект взаимодействия или отношения учащихся в условиях образования. Как известно, школьники, студенты, молодые люди склонны спонтанно

объединяться в различного рода общности, коллективы, микро-коллективы, микрогруппы, а современному образованию, существующему в период перехода от цивилизации познающего разума к цивилизации чувствующего разума очень важно понимать, корректировать, подводить к интеллектуальному результату ту общность образования, которая в настоящее время представляется доминантной. В целом, в истории педагогики и образования существовало всего лишь три формы общности: коллектив, то есть достаточно большие объединения школьников со своими целями и парадигмой обучения и воспитания; микро-коллективы, возникшие в период цивилизационного перехода, это менее значительные объединения учащихся, возникшие для осуществления какой-то конкретной задачи и с выполнением этой задачи, распадающиеся; микрогруппа – это устойчивое объединение учащихся, это чувственная общность, основанная на глубинном диалоге с определенными чувственными ролями, с рождением целеполагания из общения и решающие различного рода задачи, но не для результата, а для проживания диалога, а точнее, проживания общения между участниками микрогруппы и это проживание есть основа, для которой все остальные функции микрогруппы опосредованы именно этим общением.

В итоге, можно говорить о том, что для педагогики чувства и ее образования главной общностью, важнейшим спонтанным объединением субъектов является микрогруппа. Здесь необходимо сразу оговориться о взаимосвязи образовательной общности с социальными общностями людей актуального социума. Это, по существу, всегда отражение, образовательная мимикрия, структурное зеркало социальной общности на любом историческом этапе. Образование Древней Киевской Руси, примитивная школа, которая существовала в те времена, отражала коллективный дух Древней Руси, социально-политические общности, которые являли собой жизнь и взаимодействие людей носили коллективный массовый характер и были главным образом нацелены на труд и оборону, при этом они жестко были подчинены княжеской власти. Именно этот способ жизнепонимания

отразился в образовании и воспитании, которое в то время носило более семейный характер, где главным диктатором жизни был отец, где служение Родине являлось непоколебимым, где полученные знания носили практический утилитарный характер. Педагогические идеалы древней Руси «строились на воззрениях Ветхого Завета в большей степени, чем Нового. Цель воспитания, по мнению предков, научить детей страху Божию, повиноваться заповедям Господним» [Заварзина Л.Э. **Исторические очерки русской педагогики: философско-образовательный аспект. Учебное пособие. – Воронеж, 2011, с. 13**]. Позже, в условиях русского средневековья, коллективная общность людей, по существу, распалась и русские люди превратили в доминанту своего поведения диалог с Богом в одиночестве. Крайний индивидуализм, однако, русского типа, имеющий элементы коллективности, проник в образование, его основой в 13-14 веке стали отношения ученика и мастера грамоты. В основном, грамоте учили дьячки, дьяконы, священники, иногда монахи, но как только они принимались за учительство они становились мастерами грамоты. С мастерами грамоты родители договаривались как со всякими другими мастерами «при свидетелях и определенных условиях заключалась сделка, договаривались чему учить, на какой срок и какова плата. Обычно начиналось обучение с 1 декабря в день святого пророка Наума. Перед этим днем уславливались с определенным учителем, который являлся в дом родителей, где его уважительно встречали. Отец, держа сына за руку, передавал его учителю, с просьбой научить его уму-разуму, а за леность бить не жалея. Мать, стоя у дверей, должна была плакать, иначе о ней бы пронеслась худая молва. Ученик, приближаясь к учителю, должен был отдать три земных поклона. Затем учитель ударял ученика плеткой по спине три раза, чисто символически. На другой день ученик шел в дом учителя на учения» [История педагогики, с.]. Здесь очевидно, ученик находится в индивидуально-личностном диалоге с мастером грамоты, что указывает на то, что распадение социального коллектива в условиях средневековья как

социальной общности сразу же отразилось на школьное общности, где ученик оставался один на один с мастером грамоты. Таким образом, школа Киевской Руси и ее образовательная общность коллектив с одной стороны и школа русского средневековья 13-15 век, где общность была определена индивидуальным диалогом мастера грамоты и отдельного ученика явились с нашей точки зрения виртуальным началом для дальнейшего функционирования образовательных общностей, они явили собой два истока – коллективной общности и индивидуальной общности. Естественно, эти два начала находились в постоянном виртуальном взаимодействии, в условиях Киевской Руси коллективный пафос общности имел в себе элементы индивидуализма, индивидуальное начало в русском средневековье, без всякого сомнения, имело в себе элементы коллективизма и в реальности представляло из себя обучение и воспитание микрогрупп в семье и на уроках мастера грамоты. Согласно постулату структурализма далее синкретизм начала должен абсолютизировать собственное противоречие. Коллективные общности стали уделом цивилизации познающего разума 17-20 века, а микрогрупповой индивидуализм как исток, заимствованный из средневековья, является общностью новой цивилизации чувствующего разума, возникшей в 21 веке.

Вместе с развивающимися капиталистическими тенденциями в 17 веке в России возобновил свое функционирование заново коллективный субъект. В некоторых городах возникли школы с классно-урочной организацией своей деятельности, класс превратился в макроколлектив. Появились единые учебники «Грамматика Славенская Мелетия Смотрицкого», в некоторых школах появляются учебники арифметики, а в России возникают знаменитые учителя Семеон Полоцкий, Епифаний Славинецкий, Арсений Сатановский. 18 век можно характеризовать как сословно-коллективный как в контексте социально-политических общностей, так и в контексте общностей образования. Появляются новые учебные заведения, существуют учебные классы, готовят всех одинаково практически и утилитарно. Школы обучали

молодых «ребятков» от 10 до 15 лет чтению, письму, арифметике (цифры), в некоторой части геометрии. Выучившиеся получали разрешение жениться. В 1721 по инициативе В.Н. Татищева открываются горно-заводские школы, где нижних чинов и работных людей учили читать и писать. Между тем, 18 век можно назвать веком сословно-коллективного образования. Дворяне получают образование в специальных учебных заведениях, где тоже существуют классы и классные коллективы. Здесь же появилась идея И.И. Битского «о воспитании и обучении новой породы людей», поэтому появились закрытые учебные заведения уже с явно выраженной тенденцией к коллективному образованию, а следовательно и образовательная общность являла собой классный коллектив: училище при Академии художеств, воспитательные дома в Москве и Петербурге, общество двухсот девиц в Петербурге (Смольный институт), коммерческое училище, а так же преобразованные кадетские корпуса. Для всех школ И.И. Битской издает специальные уставы – они носят дисциплинарный и нравственно-поучительный характер и вменяются для коллективного обучения и воспитания.

19 век, особенно его первая половина, еще более усилил социально-сословную дифференциацию. Появляются привилегированные учебные заведения для детей дворян: Царско-Сельский, Решельевский (Одесса), Демидовский (Ярославль). В 30-е годы 19 века возникает новый тип сословной средней школы – Дворянский институт, это закрытое учебное заведение с высокой платой. Они были открыты в Москве, в Пензе, в Новгороде. Однако, несмотря на существующие приходские училища во всех городах и селениях для мещан, главные училища в уездных городах для детей купечества, промышленников и бедного дворянства, а так же гимназии для детей дворян и чиновников, хотя за плату, здесь могли учиться и дети других сословий, все учебные заведения были организованы на классно-урочной основе с едиными учебниками и с единой методикой усвоения знаний, с едиными воспитательными требованиями, то есть здесь можно

говорить о определившемся в своей сословной дифференциации коллективной общности, отражающей общность социальную.

Вторая половина 19 века характеризуется социально-сословной конвергенцией, это выразилось в появлении разночинных слоев населения, в миграции крестьян в города и превращении их в наемных рабочих, и, как следствие появление классовых коллективов глубоко демократического свойства, где образовательная общность теряла свой сословно-коллективный характер.

Наиболее определенным отношением между социально-политической общностью и общностью образования явился 20 век. В России с победой социализма возникла идея единого коллектива – народа, в котором главное это «один за всех и все за одного», это общность стремительного сплочения, благодаря внешнему воздействию и это общность будущей мечты, ее объединяющей (в данном случае мечты о коммунизме). Идея коллективной общности советского народа тут же отразилась в педагогических инновациях того времени. Коллективное воспитание и обучение, классно-урочная система стала главной, а образовательные общности классы-коллективы заняли в образовании доминирующее положение. Образовательная общность зеркально отражала общность социальную. Если в народе как в коллективе «один за всех и все за одно», то в образовании это выразилось в методе параллельного действия А.С. Макаренко, если там в социальности речь шла о стремительно сплачивающейся общности советского народа, то в обучении и воспитании Макаренко это стало методом взрыва, если социальная общность мечтала о коммунизме, то образовательная общность, коллектив был поставлен в условие перспективных линий, то есть к завтрашней радости, к годовому событию, к которому должен идти, преодолевая трудности, каждый коллектив. Любые мельчайшие изменения в жизни социального коллектива тут же отражались на деятельности общности образования коллектива-класса. Как известно, 80-90-е годы 20 века принесли в жизнь советского народа как новой исторической общности спонтанно возникшую идею

дифференциации. Общность начала распадаться на рабочий класс, интеллигенцию; интеллигенция на лириков и физиков; лирики на учителей и писателей; физики на инженеров и ученых – в целом все общество к концу 20 века превратилось в неуправляемые микроколлективы, в летучие бригады, которые выполняли различные задания и распадались. Начался стремительный переход от цивилизации познающего разума с коллективной общностью в социальном и педагогическом контексте к цивилизации чувствующего разума, где основой являлась диалоговая микрогруппа. Между двумя устойчивыми общностями возникла общность перехода – микроколлектив. Это выразилось в том, что коллективы школьных классов существовали формально, студенческие коллективы, тем более, а микроколлективы, возникшие в этой трансформации возникали, тут же распадались, конфликтовали между собой и в целом образование потеряла устойчивую общность, являющуюся главной опорой любой педагогической системы.

В настоящее время образование переживает этот мучительный переход от коллектива к микрогруппе. Это буквально просматривается на всем протяжении школьного образования, профессионального образования и образования взрослых. Можно сказать, что начальной школе присуща жизнь формально существующей коллективной общности. Школьники начальных классов абсолютно подчинены учителю, их микроколлективные свойства не выражены, их микрогрупповые функции условны. В основной школе 5-9 класс речь идет о формально существующих классах, не подходящих под критерии коллектива, о доминирующих временно микроколлективах (это возникающих, то распадающихся) это связано с тем, что в классах возникает не здоровая обстановка негативной соревновательности, переходов из одного микроколлектива в другой и общего безразличия. Но именно здесь, на этапе ментального свойства, где главным является продуктивная деятельность, возникают микрогруппы, сплоченные идеей общения – их не много, но они определяют работу всего класса. Они как обычно привносят свою

микрогрупповую сплоченность из спорта, из занятий танцами, музыкой, из различных творческих объединений (например Школа юного историка), из путешествий, из театральных студий, из стихийно возникших микрогрупп, которые занимаются техникой, собирают мопеды, велосипеды, мотоциклы и т.д., то есть из всего того, что соответствует природе пубертата как продуктивной основы жизни школьника этого возрастного периода. Получается, что в условиях формально существующих коллективов, временных микроколлективов рождается микрогрупповое общение, основанное на ментальном продуктивном диалоге. Вершиной микрогруппового диалога являются старшие классы. Здесь в силу трансценденции жизненных переживаний, когда субъект образования пребывает в свете всеобщих чувственных состояний любви, истины, добра, красоты и творчества возникают и существуют микрогруппы настоящего диалога с очень рельефно определенными ролевыми задачами внутри микрогруппы: организатор-идеолог, технолог и практик. Организатор-идеолог это энергия группы, это идея сплоченности и выполнения жизненных задач. Особая функция на технологах, которые переводят предложенную идеологию на язык практического воплощения. В микрогруппе так же существует человек смысла, человек в большей степени обращен к художественности восприятия мира. Если он есть в микрогруппе, то это способствует ее укреплению. Практики – те кто почти бездумно воплощают в реальность идеи возникшие в умах организаторов-идеологов. Надо лишь заметить, что основной особенностью микрогруппы в старшей школе является постоянная смена ролевых функций. К примеру осенью в одной микрогруппе одной организаторы идеологи, зимой ими становятся бывшие практики, а весной технологи. Такая последовательность необязательна, но обязательна смена ролевого статуса в микрогруппе старшей школы.

Таким образом, с очевидностью просматривается некоторое тотальное движение от формального коллектива начальной школы к

микроколлективуосновной школы с элементами микрогруппового присутствия и к доминированию микрогруппы в средней школе с остаточным эффектом микроколлективного функционирования. Почему возникает такое полотно и можно сказать, странная динамика движения образовательных общностей? Ответ очень простой – это и есть переход, он так воочию обозначается, однако, судьба школьного образования в контексте движения общности уже предначертана, если в старшей школе появились и доминируют микрогруппы, то это доминирование вскоре перейдет и в основную школу, а затем и в начальную. В условиях чувства детства, то есть в условиях школьного образования, определится одна образовательная общность – микрогруппа. Осталось выяснить, что же отличает микрогруппу от всех других образовательных общностей. Прежде всего она существует без всякого внешнего воздействия, как это бывает с коллективом – без приказов и команд, без доктрин навязанных из вне. Более того, микрогруппа никогда не возникает как общность для реализации конкретных сиюминутных утилитарных целей, ее не интересует полезность и успех, как это бывает с микроколлективом, который возникает для того, что бы распасться после реализованного проекта. Действительная микрогруппа существует как образовательная общность, возникает и существует на основе глубинной комплиментарности, на основе единства судеб, созерцаемых каждым членом микрогруппы. В этой интуиции комплиментарного соприкосновения и возникают микрогрупповые отношения. Микрогруппа в старшей школе потому и эффективна, что здесь доминирующим чувством юности является первая любовь и именно под влиянием этого внутреннего имманентного состояния в свете этого чувства старшеклассники и выбирают себе друзей. Их микрогруппа как явно дружеский коллектив связан вдохновением и восхищением от этого чувства влюбленности. Заметим, что глубинная комплиментарность как энергетическое единство, как высочайшее наслаждение от общения друг с другом и, естественно, как основа микрогруппы несет в себе и интерпретацию внешнего влияния, и пользу, и

успех, но все эти вспомогательные состояния озарены чувством глубинного диалога, чувством юности.

С таким же напряжением просматривается коллективное, микроколлективное и микрогрупповое условия профессиональной школы. Все так же начинается с доминанты коллективного на 1 курсе, носящего профессиональный оттенок имеющего в себе латентно микроколлективного и микрогруппового. На втором этапе в условиях бакалавриата пока привуалирует микроколлективное, студенты участвуют в искусственных проектах, однако здесь же присутствуют элементы микрогруппового – известная влюбленность в будущую профессию и предчувствие ее призвания. На третьем этапе (в условиях магистратуры) начинает доминировать микрогруппа по той причине, что главным и определяющим чувства и чувством которое скрепляет не утилитарность микрогруппы является служение человеку, Родине, человечеству, по средством профессии. Когда же студент входит в реальный социум, то он способен и подчиняться приказам, и участвовать в любом полезном проекте, и опираться на микрогруппу, в которой отражается его профессиональная судьба. Однако, как и общеобразовательную школу, профессиональное образование в дальнейшем будет определяться доминированием микрогрупповых отношений в студенческих сообществах. То же самое произойдет и на этапе, где главным является чувство взрослости, где все более важное значение приобретают не коллективные, не микроколлективные, а микрогрупповые отношения как действительная ценность жизни, как некоторое базовое состояние, которое может быть основой для созидания духа всей будущей взрослой жизни.

Так как на вершине образования, соответствующей чувству взрослости, преобладает функционирование микрогрупповой общности, то это, как показывает опыт, обязательно приведет к медленному вхождению микрогруппового диалога в чувство молодости, в чувство юности, отрочества и детства.

Глава 2.

Методология педагогики чувства.

§ 1. Принцип трансформации в обучении и воспитании

Современная педагогическая наука имеет дело с возникающим новым субъектом образования. Он, этот субъект в отличие от субъектов других образовательных эпох наделен внутренней энергией саморазвития и самосовершенствования. Он в фигуральном прочтении есть «живой человек», ибо, по словам Гегеля, - «только живое целелолагает». Именно это понимание субъектности в образовании объясняется появлением методологического принципа трансформации в обучении и воспитании. Трансформация это преобразование, качественное преобразование и самого субъекта и всей системы средств, методов и форм, которые участвуют в его становлении. Именно субъект своей изменяющейся динамичностью мироотношения заказывает организаторам образования изменение содержательности, системы средств обучения и воспитания, обновления методов и форм при всей их устойчивости. Педагогика чувства указывает воспитателям, учителям и преподавателям на стремительность внутренней энергии субъекта образования, на невероятные качественные скачки в парадигмах и взглядах на мир.

Принцип трансформации, во-первых, указывает на коррекцию и контроль за возрастными внутренними изменениями школьника, студента, молодого человека. Уже трансформация его сознания и самосознания из детства в отрочество требует глубинного понимания возникающего в сознании ребенка конфликта, продиктованного его состоянием детства, где его ментальные и трансцендентные чувственные состояния выступают в «чистом» виде, отделены от реальности семьей и начальной школой, это мир счастья детства, в который врывается, ломая всю нетронутость детского существования, отрочество, где в качестве доминирующего

физиологического явления приходит половое созревание – пубертат. Тело школьника становится главным в его чувственных и мыслительных парадигмах, оно переживает рождение продуктивности себя самого и формируется под влиянием инобытия этого кардинального перехода. Вещи, предметы, суждения, умозаключения трансформируются в практическую полезность и тогда каждое воспитательное событие и каждый урок приобретают характер видения самого себя как продуктивного явления. Принцип трансформации указывает на необходимость понимания этого перехода, а следовательно использования специальных методов и приемов, специальных средств, апробированных педагогикой чувства, которые создают условия для плавного перехода от детства к отрочеству. Да и собственно отрочество внутри себя испытывает метаморфозу перехода из одного учебного года в другой и это требует изменения содержательности структур сюжетов, используемых в образовании, хотя методы и формы это более устойчивые образовательные структуры, но и они под влиянием трансформации субъекта испытывают необходимость в доминантном изменении их компонентов. Как показал исследовательский опыт, отрочество как целостное эмоциональное явление почти самостоятельно формулирует охватывающие годичные пространства, тотальные понятия и дискриптеры. Так 5 класс работает под эгидой выработанного школьниками понятия «человек», 6 класс трансформирует свое мироотношение в понятие «земля», 7 класс в понятие - «вселенная», 8 класс – в понятие «культура», в 9 классе начинает доминировать понятие «социум». Еще раз подчеркнем, эти тотальные формулы не выдуманы образованием, а рождены из сознания, из активности самого субъекта, это лишь означает, что 5 класс должен пронизывать все содержание предметов и воспитательных событий этим метапредметным понятием «человека и человечности». Это так же означает, что личностный опыт школьника 5 класса должен быть соотнесен с содержанием школьных предметов в контексте категории «человек», а доминирующими предметами здесь, согласно принципу трансформации,

должны быть биология, литература, история, определяющая происхождение человека и его первоначальные качества характера, математика должна предстать здесь как очеловеченная наука, это не она прибавляет и отнимает, делит и умножает, а человек использует математику в своих целях. Когда же школьник переходит в 6 класс, то под влиянием метаморфозы, то есть кардинального перехода сознания школьника от человека к земле, доминирующим становится опыт школьника связанный с землей, выращиванием, со строительством домов, с пониманием земли как основы жизни, как матери в этическом смысле. Трансформация субъекта влияет на рождение новой доминанты предметов и их содержания – здесь главным, с точки зрения интереса детей, становятся география, геометрия, ботаника, зоология, а в истории путешествия, географические открытия и т.д. Все чувственные переходы от реальности опыта школьника к реальности предметов должны быть связаны с пространством, с геометрическими фигурами, с путешествиями. Когда же субъект образования буквально испытывает трансформацию, то есть свое преобразование в условия 7 класса, где его внутренне начинают интересовать звезды, небо, земля как целостность, ночь, день, луна, смена дня и ночи, смена сезонов, годовые и другие циклы, все это связано с необходимостью введения в программу предметов астрономии, физической географии, имеющей чувственное начало, физики, определяющей всеобщие законы природы и земли. Здесь необходимо соприкосновение детского сознания с ночным небом, с длительными путешествиями, где сменяются континенты, регионы, города, то есть по существу, изменившийся субъект переживает себя во внешних предметах и событиях адекватных его возрастному статусу. Здесь важно, что это он определил содержание и пафос преподавания, использования такого содержания средств методов и форм, которые призваны обобщить тенденции его саморазвития. В современной школе, которая к сожалению пока не знает о существовании принципа трансформации, понятие «культура», «история культуры», не являются актуальными и востребованными, хотя в последнее

время делаются попытки введения в различных классах отдельных уроков (один раз в неделю), связанных с проблематикой культуры. Однако, это никак не соотносится с трансформационными изменениями самого субъекта и потому приобретают нудный неинтересный характер. Принцип трансформации указывает на то, что именно в 8 классе в возрасте 13-14 лет рождается потребность в проживании категории «культуры» в ее земном ментальном проявлении. Это год, в котором школьники осознанно с неподдельным интересом относятся к шедеврам средневековых ремесленников, к музыке разных эпох, к оружию как олицетворению человеческого чувства, к домашним постройкам, к обиходу людей разных времен, к их быту, к обстановке, к еде, к праздникам, к религиозным обрядам, то есть субъект переворачивает сам свое сознание и самосознание из рациональных контекстов в контексты ментальной чувственности и требует от образования такой же метаморфозы условий их обучения и воспитания. Особого внимания заслуживает 9 класс с точки зрения трансформации. 14-ти летний школьник внутри себя переживает странное состояние «фальшивой взрослости». У школьников возникает иллюзия понимания жизни, они начинают спорить со взрослыми, их тянет к себе загадочный социум. Именно под влиянием этого изменения и преобразования в их сознании возникает необходимость доминирования новых предметов, среди которых обществознание, экономика, политология, социология и т.д. Да и вообще все предметы по требованию субъекта образования должны измениться в сторону социально полезной ориентации. Именно на этом этапе наиболее эффективны деловые, ролевые игры, нацеленные на понимание жизни в социуме, имитационные игры, приближающие школьников к реальности. Эти, казалось бы, простые правила и как скажут многие, банальные интерпретации не выполняются или с трудом выполняются нашим образованием, а процессы обучения и воспитания не отвечают содержательно и методически или почти не отвечают изменяющимся запросам субъекта образования. Однако, наиболее

глубокой трансформации в школьном обучении и воспитании подвержен возраст от 15 до 18 лет. Здесь субъект образования переходит в постпубертатный период своей жизни, его телесность обретает второстепенный характер, а на поверхность выходит его духовный потенциал, те духовные направленности, которые связаны с категориями любви, истины, добра, красоты и творчества. Как уже было ни раз подчеркнуто, что такого рода духовные дескриптеры почти не осмысливаются, а только переживаются и проживаются, они целостны в самом крайнем понимании этого слова, их не ухватишь мыслью, а признаешь только созерцательно, только чувством и только экзистенциальной верой. Естественно, такая метаморфоза субъектного сознания порождает и другое видение мира, а следовательно другую востребованность образования, выраженного в содержании, средствах, методах и формах. Обучение должно наполниться предметами, где слово любовь обретает реальный характер, где поиском этой любви заняты персоны художественных произведений, великие персоны истории, где истина представлена в творениях великих философов, историков, географов, физиков и химиков, создавших целостные теории видения мира, видения природы, видения социума. Если образование ударится в частности, не учитывая запрос субъекта на целостность явлений, то это без сомнения приведет субъект к равнодушию относительно школьной жизни, относительно связи школы с жизнью вообще. Именно на этом этапе принцип трансформации указывает на необходимость опоры на созерцательный опыт субъекта образования, на его видение природы, на его чистоту мысли в научных спорах, на его откровение в анализе художественных произведений, музыки, живописи, театра, на его опыт волеизъявлений, на опыт преодолений, который в том или ином смысле должен присутствовать в образовании. И, конечно, важнейшее значение здесь имеют мечты о реализации себя в будущей жизни, это особый компонент образовательного содержания старших классов, так как он связан с опытом человеческого жизнетворчества, а следовательно глубинной

рефлексией над собственными возможностями, над смыслами жизни человека и человечества.

И так, для этапа дошкольного и школьного образования существующий в педагогике чувства, в ее методологических основаниях, принцип трансформации обучения и воспитания имеет важное значение и указывает на двуединость возникающих метаморфоз, где трансформация субъекта порождает трансформацию содержания средств, методов и форм обучения и воспитания.

Между тем, педагогика чувства указывает на качественно новый этап в жизни субъекта образования – это этап молодости, содержательно выражающий идею профессионально-деятельного образа субъекта. Трансформация в пространство профессионального образования так же связано с имманентным движением сознания и самосознания, а следовательно, с заказом на столь же серьезное изменение средств, методов и форм образования. Переход в любое профессиональное учебное заведение, это не приказ сверху, не влияние родителей, хотя не без этого, это почти всегда собственный выбор молодого человека. Он вступает в чувство молодости и этот переход от юности к молодости так же требует серьезнейшего внимания педагогической науки, специальных условий, средств, методов и форм, которые качественно изменяясь, выполняют заказ самостоятельно перешедшего в профессиональное образование субъекта. Уже внутри любого профессионального учебного заведения энергия субъекта изменяет содержание начала обучения, обретение профессионального призвания как этапы качества профессионального образования, переход в состояние служения посредством профессии – все это внутренние присущие субъекту мотивированные его имманентной энергией трансформации, которые должны изменять пространство образования, среду и педагогические условия этого этапа образования. Столь же серьезного внимания требует переход к взрослости, где, по нашему мнению, в рамках глубинного чувства взрослости продолжается обучения и воспитание как

завершающий этап образования. Этот трансформационный этап требует от образования внимания к переходу от молодости к взрослости, так как в 33 года большая часть субъектов испытывает глубинный кризис перехода от идеального состояния профессионально-деятельного этапа к реалиям взрослости. Как ни странно, но именно на этапе 33-43 года, когда субъект образования завершает свое становление ментальный и трансцендентный дух жизни, требуется такая же трансформация всей системы образования, подчиненной этой идее, где рождается особое учительство (учителя наставники, учителя сталкеры), работа интеллектуальных клубов, работа самодеятельных театров, то есть все для того, что бы дух жизни рождающегося субъекта выполнил свою целенаправленную работу в будущем.

Здесь важно понимать, что принцип трансформации предполагает доминанту изменения субъекта образования гораздо более рельефную, чем у субъектов прошлых поколений. Для индивида-личности переход от одного чувственного этапа к другому есть явление судьбоносное, требующее коррекции и помощи. Именно по этой причине в контексте принципа трансформации предполагается организация специальных событий перехода от одного чувственно качественного состояния к другому – это событие рождения из ничто в активность целеполагания, в энергию нового чувственного качества. Переход, скажем, от детства к отрочеству требует специальной работы, помогающей субъекту образования, который растерял энергию детства, переживая опустошение, перейти к вдохновляющим идеям отрочества, к его ментальным основаниям, к его продуктивности. То же самое происходит в момент расставания субъекта образования с отрочеством и перехода в юношество. Здесь событийность приобретает феноменально чистый характер как говорят психологи, - «школьники испытывают обморок перехода». Это требует от образования специальных условий, результатом действия которых должно стать обретение оптимизма трансцендентных состояний любви, истины, добра, красоты и творчества. В целом же, принцип

трансформации обучения и воспитания предполагает организацию событий перехода на всех этапах образования.

Не менее важное значение имеет действие принципа трансформации на уровне учебного года. Здесь внутреннее изменение сознания и самосознания субъекта образования связано с природными иммагинациями, с различной активизацией чувственного опыта, определяемого сезонным состоянием субъекта. Мы хотим лишь подчеркнуть, что чувственное состояние осени не соответствует чувственному состоянию зимы. Зима для субъекта более логична и рациональна. Весной же субъект с усугубленным авитаминозом тела внутренне обращается к глубинным смыслам бытия, осуществляется их поиск и проживание. Лето это как обычно практика субъекта, реализация замыслов года. Принцип трансформации указывает на необходимость изменения средств, методов и форм образования от сезона к сезону, где осенью используются средства образного представления, зимой обучения и воспитания открывает для субъекта теоретические дескриптеры, понятия, суждения и умозаключения, рожденные из самого субъекта. Весна же в этом контексте трансформации в большей степени представлены художественными средствами, музыкой, живописью, театром. Лето же всегда практично, связано с организацией путешествий, с искусством, с обобщающим творчеством детей. Существует так же и внутренне сезонная трансформация, в которой, как показал опыт, существует переход от языка предметов и воспитательных событий к информационным блокам обучения и воспитания, к матричным, комбинаторным и инсайтным креативным явлениям образования, которые далее, под влиянием принципа трансформации, определил необходимость в системе имитационных игр, связывающих обучение с жизнью, с реальностью, с актуальностью.

Принцип трансформации так же указывает на имманентное движение сознания и самосознания школьников в условиях изучения отдельных тем и даже отдельных уроков. Здесь просматривается движение от уроков-образов, которые по заказу субъекта образования переходят в уроки мышления, а

уроки мышления сменяются уроками настроения, где доминируют персоны истории, культуры и жизни. Все это согласно заказу субъекта требует синтетического апробирования в уроках самостоятельного действия, которые дале так же под влиянием субъекта трансформируются в реальную жизнь в особых урочных формах актуализации и проповеди. Трансформацией охватываются так же и информационные блоки, где субъект образования в начале заказывает целостную матрицу изучаемой темы, а затем так же под его влиянием информационный урок переходит в комбинаторную стадию, где с помощью перебора учащиеся приходят к правильному решению. Следующий трансформационный шаг это инсайтная работа, основанная на мозговом штурме, который далее переходит в креативную стадию в условиях абсолютной самостоятельности тестирования. Завершается каждый сезонный этап обучения и воспитания новой метаморфозой, возникающей под влиянием самого субъекта - он требует слияния обучения и воспитания с жизнью, а потому конструкты, модели и проекты выступают в данном случае в виде систем деловых, ролевых, имитационных и квестовых игр. На этом этапе так же имеет значение и театрализация. Внутри самого урока образные представления трансформируются в логику, логика переходит в открытие смыслов и все это синтезируется в самостоятельном действии школьников.

Еще раз необходимо подчеркнуть, что все трансформационные изменения на различных уровнях от тотального до урочного связаны с энергийнойэнтелехией субъекта образования – это он автор всей системы условий, системы средств, методов и форм, определяемой педагогикой чувства, глубинной дидактикой и глубинной технологией обучения и воспитания.

§ 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, обозреваемом 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 наративов, 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, сколько 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 сомислия, 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 забвения, 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 словом 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 1.

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 забвения 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, «вснятый» 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,
Богопротивный 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 одиночества, 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 сотрудники 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 действенное 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),

идуший 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-мыслие 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 завершенный 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 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 вызывает 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, проведя 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 действенному 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 чувствовать 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 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. Итак, 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 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 простроенные 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» особым 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 действительно-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 возникла 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 целеполагает 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, неэффективны, 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 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].

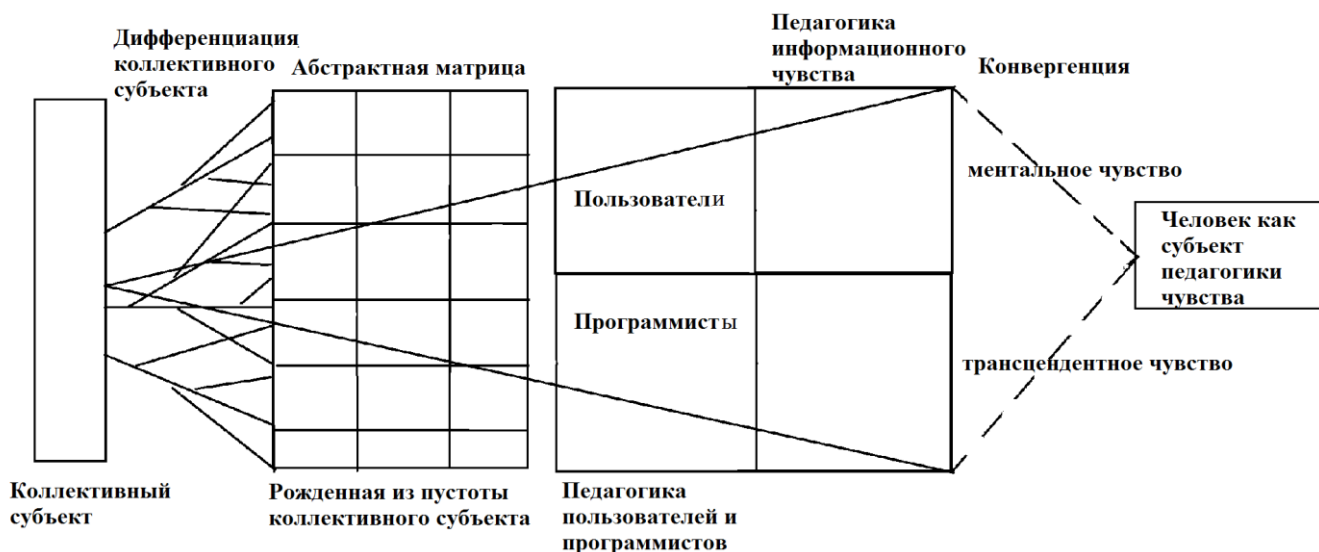
Собственно о самом механизме рождения субъекта образования в педагогике чувства можно схематично выразиться таким образом: целостный коллективный субъект, отрицательно дифференцируясь, поэтапно теряет свою энергию, опустошая сознание людей коллективизма, превращая все человеческие деяния, в том числе 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 пользователя 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.

Заключение

Книга написана во спасение человечества от информационного бума, от понимания обучения и воспитания как феномена усвоения информации. Автор ни в коем случае не против информационного подхода в обучении и воспитании, он только за то, что бы в многообразии педагогических инноваций оставить место чувству, то есть создать такую педагогику, которая как наука будет способствовать созданию условий для глубинного проживания идеалов и ценностей человечества к какой бы науке педагогика ни обращалась. Это, по мнению автора, будет всегда началом обучения, далее проживание как педагогический феномен с помощью особой технологии перейдет к информации, завершаясь на предметном уровне в форме адаптивных игр. Далее предметное многообразие перейдет в дуальное внепредметное в виде специальных игр, где предметы будут выступать в существенных парах, например обществоведение, история, МХК и литература и т.д. А далее, по мнению автора, процесс обучения и воспитания взойдет к квадроинтегрированным формам, где в гуманитарном блоке объединятся в игровом событии обществознание, история, МХК, литература. Это будет последний внутришкольный этап обучения и воспитания. Внутришкольный этап предвораепротообразование в виде природных созерцательных путешествий, мифологических путешествий, а так же посещение музеев, симфонических концертов, художественных выставок, театров. Такого рода начало года и начало каждой четверти перейдет далее в внутришкольную работу и, дойдя до уровня квадрособытий завершит протообразовательным компонентом в различных формах социализации. Принципы, о которых сказано в монографии как раз и являются критериями реализации такого рода построения обучения и воспитания.

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 Алетвейя, 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.