

ШОГАН В. В., СТОРОЖАКОВА Е. В.

**ПРОЛЕГОМЭНЫ
ПЕДАГОГИКИ ЧУВСТВА**

В монографии «Пролегомены педагогики чувства» впервые представлены постулаты и постулативные законы понимания педагогической науки как условия воспитания чувств школьников. Чувства в исследовании рассматриваются как некоторая совокупность ментальных состояний субъекта образования.

В исследовании так же определены понятия педагогики чувства.

Работа рассчитана на исследователей в области педагогики, дидактики, на учителей и родителей.

ПРЕДИСЛОВИЕ

Дорогой читатель!

Книга, которую ты открываешь, посвящена пролегоменам педагогики 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 рождается 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. 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 темпоритмическое изначалие 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 аттрактам 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 явится 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 постулаты и постулативные законы педагогики чувства. Что бы понять содержание представленных постулатов, которые, как известно, не требуют экспериментальных доказательств, необходимо сразу же «поставить в скобки», отбросить, забыть всю документальную мелочность современного образования, а читать, то, что мы написали из глубин собственного самосознания, не находя ни каких аналогий

во внешнем, а определяя все написанное в тождестве собственной педагогической судьбой.

Глава 1.

ИСТОКИ И СМЫСЛ ПЕДАГОГИКИ ЧУВСТВА.

Современная педагогическая наука в замешательстве – она непрерывно задается вопросом «Существует ли она, или вот-вот человечество забудет что такое «дето вождение»?». Можно разъяснить эти печальные грезы простой фразой – «Старая педагогика умирает, новая еще не родилась», но эта фраза всего лишь эмпирический вывод, а для того, что бы человечество поверило тому, кто пытается что-то объяснить в этом смысле, необходим онтологический, а, следовательно, высоко методологический взгляд на эту метаморфозу умирания и рождения. Здесь, естественно, не простое столкновение поколений, а смена цивилизаций, где старая познавательная и формирующая педагогика, обслуживающая индустриальную цивилизацию, уходит, медленно исчезает в туманной дымке небытия. Никто не виноват в этом, кроме тотальности, кроме движения человечества к всеединству. П. Флоренский подчеркивает, - «Единство – предмет всего богословия, заповедь всей жизни. Оно-то и есть корень разума» [61, с. 178]. Движение человечества к своему со-единству непрерывно. Это поток абсолютной метафизической веры, у которого нет сомнений, которого цель выше средства. Между тем если бы человечество уповало только на такой разворот миропонимания, где цель может использовать любые

средства, то, без всякого сомнения, этот замысел Демиурга был бы по сути безнравственным.

Именно это заставляет не останавливающийся поток всечеловеческого сознания выходить из непрерывности и на мгновение (1000 лет) отдавать дань тем, кто живет сегодня и сейчас. «Эти емкие дискретности в непрерывном потоке и есть цивилизации. Каждый из них выполняет особую практическую задачу относительно результата всеединства. Здесь необходимо указать на понимание человечества как разума солнечной системы» [68, с. 35].

Странно, но нечто мистическое, далекое, всеобщее, вечное, чаще всего более близко и понятно. Это, скорее всего, объясняется тем, что глобальные процессы имеют отношение к истокам любого существования.

«Космический взрыв, в результате которого из солнца образовалась система планет живущих и функционирующих под ее питательным теплом, ведь солнце обогревает себя же, собой порожденные части. Получается, что система планет полностью зависит от солнца. Каждая планета получает столько тепла, сколько ей необходимо. А вся совокупность планет, пока еще абстрактных между собой, контактирующих - находится в плаценте великого светила. Система планет еще не родилась, еще не самостоятельна, еще полностью зависима и пока не способна вырваться за пределы материнского тела» [68, с. 36]. Настоящий эмбрион в чреве матери – Солнца. Взгляд на солнечную систему удивляет ясностью ее построения, где планета земля главный орган, некоторое прото явление, наделенное целеустремленным сознанием с самого изначалия, а все другие планеты участники солнечной системы обращены к земле своим энергетизмом и в тоже время находятся в ожидании земной стимуляции. Планеты системы в отличие от Земли, лишь абсолютизированные аспекты всего того, что несет в себе Земля.

Субстрат Земли, породивший человечество, единственное место в системе, наделенное «пленкой» сознания – то есть человечеством. «Мистика взгляда дает возможность назвать Землю – центральной нервной системой планетарного космоса, его мозгом, в основе которого субстрат Земли с его сознанием – человечеством» [68, с. 102]. В таком контексте Земля и человечество есть опережающая программа всей планетарной системы, своеобразная прото солнечная система. Как мистически можно представить эту совокупность планет возглавляемых Землей и обогреваемых Солнцем.

Здесь можно предположить, что Солнце и как все Солнца выполняет своеобразную женскую роль, оно ждет или уже дождалось духовного влияния космоса, непорочного зачатия космической энергии Бога. Контакт космической энергии и Солнца порождает взрыв, знаменующий собой зарождение эмбриона планетарной системы, будущего целостного организма, возникающего для диалога с другими солнечными системами.

Этот эмбрион развивается с опережающим становлением мозга (Земли) и можно предположить, что у каждого Солнца есть своя Земля (то есть свой мозг и свое сознание).

Развиваясь опережающее, относительно других планет-органов будущего целостного организма, Земля несет в себе программу космического единства будущего межпланетного человечества. Постепенно сознание человечества окажет влияние на все планеты, которые в ответ будут эффективно выполнять свою задачу наполнения энергией потенциала Земли. Поставленная на Землю энергия освободит мозг (Землю) от само воспроизводства, а, следовательно, от само уничтожения.

Таким образом, Земля опережающе формулирует целостность, а далее и системность будущего планетарного организма. Земля преформа планетарной

системы Солнца, будущее сознание космического плода, а позже космического ребенка, способного вступить в диалог с другими деятелями космоса. Этот контакт будет возможен на уровне чистых духовных энергий, в которых и будет пребывать человечество, возвышающееся благодаря другим планетам до духовной точки «Омега». И так Земля и человечество проформа будущего солнечного организма.

Эти рассуждения понадобились только для того, что бы еще раз подчеркнуть, что человечество это единый разум Солнечной системы, единственная планета на которой есть сознание, правда пока это разум не родившегося человека-эмбриона в утробе матери Солнца. Назвав человечество разумом, тут же необходимо указать, что у разума две стороны: одна познавательная, рациональная, логическая, другая - чувственная. Познавательный разум обращен к макро-коллективам, создающим общее знание о Земле, чувственный разум обращен к индивидуализму, к саморазвитию индивида-личности, гармония его самосознания становится основой гармонии мира.

Это движение имеет свои качественные определенности, особые дискретности в которых очень определенно живут люди – именно так определено они пребывали в рамках XVII - XX века, они находились под влиянием мыслящего познавательного разума как лейтмотива этого тотального движения. Разум, как было подчеркнуто, имеет две стороны: рациональную, логическую, познавательную, которая как раз и завершается и уходит от нас, переставая познавать внешнее через внутреннее в условиях человеческих коллективных общностей, а на ее смену приходит новый тотальный феномен – проходящий через горнило информационного общества, под формами которого возникнет цивилизация чувствующего разума. «Взмахнув одним «крылом», и, прожив познавательность,

человечество готово взмахнуть вторым «крылом» и открыть в себе чувственное, присущее ему начало [68, с. 34]. Чувственный разум человечества начинает доминировать в сознании и самосознании людей – он индивидуален, так как переживание принадлежит каждому и не бывает коллективным, ну, а если бывает, то это обычный архаизм прошлого. Для чувственного разума характерно отрицание всякой дифференциации в ее бытийственном понимании, то есть, страны и континенты как раз дифференцируются, разобьют все союзы, вернуться к своему изначалию, но им дано будет чувствовать всеединство человечества, а, следовательно, единство и целостность собственной жизни, ее пафос и энергетическую перспективу. Каждый, кому повезло родиться в условиях чувственного разума под формами информационного общества, будет испытывать муку довлеющей информационности, матрично уравнивающей людей всех континентов, соподчиняя их, определяя место, и, тем самым, научая жить в одном информационном пространстве в конфликте с чувственной свободой себя самого, в возможности созерцания другого - от человека до его родины как исторической общности, имеющей дух, до континента, имеющего духовную особенность, до человечества как единого сознания, способного отражаться в органичной динамике судьбы каждого. Я чувствую целостность человечества, его созидательное движение к всеединству, я чувствую целостность своей жизни, я созидаю ее для себя, и, в этой обоюдности образуется глубинный диалог человека и человечества как бытийственная конфигурация жизни новой цивилизации.

И так, индустриальная цивилизация мыслящего разума сменяется новой цивилизацией чувственного разума, что бы далее, уже в конце третьего тысячелетия, войти в синтетическое состояние, взаимопроникнуть друг в друга и создать образ человека Земли, способного вступить в

духовный диалог с представителями других внеземных цивилизаций столь же энергетически завершенных, как и он. Осталось спросить у того, кто так размышляет – «Имеет ли он право говорить об этом с такой уверенностью, с такой странной простотой, в которой он похож на юродивого, готового стать посмешищем в любое мгновение жизни? Откуда он, этот человек, взял идею двух сторон разума? Почему он видит человечество целостно? Как можно предполагать в такое горячее время идею всеединства?». Но, именно созерцательный разговор с тотальностью и вселяет веру в правоту сказанного, по той причине, что если рассматривать человечество как единое сознание, то у него есть Альфа, то есть начало и Омега, то есть завершение - некоторый результат к которому человечество должно прейти и обязательно преидет и этот результат будет величайшим счастьем соборности, где люди будут жить в созерцательном откровении друг к другу и к вечности Бога. Если это не правда, то пребывание на этой земле бессмысленно.

Что же по нашему мнению Альфа, то есть начало? В условном представлении это Древний Египет, а точнее Древний восток, в котором синкретично пребывала сиюминутность тела выживающего под лучами египетского солнца и вера в бессмертие, в бесконечность жизни, выраженного в пирамидальных символах. Эта единичность жизни и есть сиюминутность, она была настолько ортодоксально непримирима с бесконечностью и вечностью, что люди до сих пор предполагают неземное происхождение пирамид, а ведь речь только о синкретичной неразвитости двух начал тела и духа человека. Вроде бы внешне определенном, но разрывающем своей виртуальностью человеческое сознание. Именно такой была и школа, и образование в целом в Древнем Египте, где с одной стороны «уши мальчика на спине его» [30, с. 67], а с другой молитва о

бессмертии с которой начинались все уроки египетских школ. Выход из конфликта двух начал всегда связан с земностью этого процесса, с его телом и потому на смену синкретичному Востоку приходит Античная Греция, Античный Рим, где главным становится единичная жизнь человека. Где, как пишет О. Шпенглер, - «Дорические и Ионические колонны стали просимволами этой земной конечной жизни греческого полиса, где идеи Архимеда, Платона, Аристотеля предстают как рожденные из тела, как созерцаемые снизу вверх» [79, с. 328.]. Даже Платон, которого неоплатоники называли Богом, есть порождение рациональных телесных штудий греческого менталитета. Адекватной этому явилась в Древней Греции и школа. Здесь медленно, поэтапно, но верно организовано восхождение человека–ученика от телесных упражнений гимнастики, бега и т.д., к пению, ритмичной музыке, обобщающей выбросы телесного энергетизма к чтению, письму, счету, как к такому же отражению физических телесных замыслов, и, только от них к сложности гимнастических предметных обобщений, а от них к философским школам – в сущности, к Платону и Аристотелю, овладевая собственным телом, и, обобщая его. Иногда кажется, что философские откровения учеников греческих школ, есть лишь априорные идеи Платона, либо уже готовое суждение Аристотеля о форме как душе вещи, что, без сомнения, указывает на идеалистический характер греческого образования – возможно это так и есть, но истина, на наш взгляд, состоит в том, что рождение древнегреческого идеализма обязано полностью прочному телесному фундаменту, закладываемому в древнегреческой, а позже и в римской школе. По существу, и эмпиризм, и рационализм будущей индустриальной цивилизации зародились здесь в тенетах платоновской и аристотелевской мысли. Отсюда Античная философия, педагогика и школа есть действительный

первоисток будущей индустриальной цивилизации познавательного мыслящего разума XVII - XX веков. Однако в большей степени нас интересует вторая, не менее важная сторона синкретичного начала человечества, под которым понимается средневековье. Его глубинное понимание, отвергающее, без всякого сомнения, все идеологические и националистические инсинуации, среди которых, средневековье представлено как темное пятно истории, которое уничтожило достижения Рима, христианская догматика, испепелившая проявления любой человеческой мысли, уничтожившая свою нравственность крестовыми походами и пошлыми рассуждениями о прекрасной даме – все это мы отвергаем как недостойное понимание средневековой цивилизации, являющейся на наш взгляд бытийственным изначалием исторического этапа, в который, мы вступаем сегодня «...бытие может быть схвачено только путем расшифровки документов собственной жизни» [86, р. 10]. Имеется ввиду, информационная цивилизация чувственного разума, которая отличается от своего средневекового истока секулярным мироотношением. Между тем, период с VIII – XIV век, именно так историки интерпретируют временной отрезок средневековой цивилизации, есть явление высоко духовное, связанное, как известно, с пришедшим в Европу, да и в Россию, христианством.

Здесь необходимо указать на наше понимание христианского начала в этом регионе... Полагается, что ни какого навязывания, ни какого насильственного охристианивания не было ни в России, ни в Европе – и лишь энергия движения человечества к всеединству породило новый субстрат людей, готовый к пробуждению и открытию в себе христианских идеалов. Да, Христос пришел к людям, но он пришел к ним, несмотря на сопротивление, по их же заказу, по их же нижайшей просьбе, о которой они часто сами не догадывались. Но

именно в период средневековья человечеству и человеку удалось увидеть себя глазами Бога и все, кому повезло жить в эпоху средневековья, от Блаженного Августина и Фомы Аквинского до последнего бедного рыцаря и крестьянина, начинали свой день с молитвы, верили Богу-сыну и жили по заповедям «Благой вести». Этим чистым величием была пронизана культура средневековья – сначала Романские, а потом и Готические храмы, литература и музыка и, конечно, школа. Именно средневековая школа была поистине школой воспитания духа вечного и бесконечного, то есть духа Бога в человеке – он открывал в себе трансценденцию божества и только с его помощью проникал в 7 свободных искусств, в богословие, в медицину и юриспруденцию. Это средневековье породило схоластику и в философии, и в образовании и это в городах, и деревнях Европы, и России все было пронизано религиозно оформленным чувством, жизнью людей, о которой можно было бы сказать, - «так реально предстает перед людьми человеческая сердечность», где сердце есть «чувствилище» мироотношения людей и выражение этой тотальной чувственности проявлялось в молебнах, праздниках, похоронах, в застольях, в турнирах, где человек был абсолютно искренен и честен с собой, где он смеялся, превращаясь в смех, и плакал, становясь горем, он поднимал меч и превращался в свое продолжение в мече, а умирая, делал канонем своего выбора чувство чести, а прекрасная дама, ради которой он совершал подвиги, была его настоящей жизнью, по той причине, что фантазия и воображение, мечта о прекрасной жизни в Боге и были основанием человека средневековья, мифологически утверждающего будущую цивилизацию чувственного разума, в которую мы, пока не достигнув вершин средневековья, вступаем. По словам М. Хайдеггера, «от бытия в мире», которое временно, конечно, хаотично, к

«здесь бытию», т.е. к со-бытию, к чувственной направленности жизни [83, р. 46].

И так, перед нами достаточно рельефно очерчивается схема изначалия двух цивилизаций: индустриальной по форме и познавательной цивилизации мыслящего разума XVII - XIX веков и информационной по форме и чувственной по содержанию цивилизации XXI - XXV века. Они, без всякого сомнения, отличаются от своих родителей, открывших им реальность бытия и исчезнувших, однако, оставшихся в памяти человечества как два образных мифо-религиозных начала. Только мощь античного язычества как энергия тела человечества и столь же гигантское проявление мощи духа в средневековой цивилизации могли стимулировать достижения последующих столетий. Люди индустриальной Европы все время оглядываются на всполохи античной силы, интерпретируют ее по своему и радуются ее преобразению в своих интересах, а человечество, обремененное новой информационной и чувственной парадигмой жизни, вдруг заново оглянулось на им же раскритикованное средневековье и увидела его как «фаворский свет», который вдохновляет и делает понятной перспективу жизни. Но если представители индустриальной цивилизации сумели разобраться в явлениях своего истока – Античности, то нам еще только предстоит почувствовать и открыть глубинный смысл средневекового истока. Абстрактно это вроде бы понятно, но между двумя новыми цивилизациями и их истоками лежит черта непримиримости, где античная энергия богов не передается обычной энергии человека индустриальной цивилизации, где энергия Бога живого из средневековья не передается жителям современных мегаполисов напрямую. Энергетический мост возможен, и, он есть, и он был, и этим мостом мы называем Возрождение. В этот двухсотлетний период человеческой истории ничего не

было сделано, кроме того, что бы перевести человечество из религиозности Античности и Средневековья, то есть из веры в Бога трансцендентного в веру в человека, несущего в себе трансцендентность Бога. Возрождение есть та цивилизация, в которой произошла метаморфоза, отрывающая человека от божеств и указывающая ему на то, что Бог ему открывается через его жизнь, что он главный на этой земле, а земные боги Античности и трансцендентный Бог христианства лишь условие для реализации собственных замыслов. По существу, гиганты Возрождения, начиная с Н. Кузанского, пытались примирить разум и религию, пытались перевести через собственную судьбу божественное откровение в реальную жизнь – такую роль сыграли почти все великие художники Возрождения: Леонардо да Винчи, С. Боттичелли, С. Рафаэль, Дж. Боккаччо, которые не написали ни одной картины без религиозного сюжета, но сделали это с такой человеческой страстью и абсолютно не религиозным вдохновением, что сюжеты остались формой, то есть условием, а энергия земной человеческой жизни действительным содержанием. Шоган В.В. подчеркивает, - «Надо сказать, что все в этой эпохе не продуктивно с точки зрения познания земли и человека, все в ней только рождается, но главное – в ней рождается идея, это идея теоретического осмысления, а далее практического представления. Следовательно, Возрождение это этап идеологический, это этап теоретический, это этап практический, где образ будущего окончательно сформулирован» [68, с. 39]. В Возрождении, во всех творческих замыслах витал эмпиризм и рационализм, проявляла себя в своей яркости чувство человеческой жизни и чувство человечества как целостности, то есть весь спектр того, чем займется человечество в условиях индустриальной цивилизации (имеется ввиду эмпиризм и рационализм, доведенный до предела в позитивизме

социалистическом) и так же ментальное, нацеленное на единичное, человеческое проявление – чувство жизни и трансцендентное чувство человечества как единого сознания. Заметим только, что в эпоху Возрождения школа явилась зеркалом этого секулярного синкретизма, по той причине, что с одной стороны она явила собой изначалие эмпиризма и рационализма (к примеру школу Витторино де Фельтре, где телесное эмпирическое возвышалось до рационального абстрактного), а так же сохранившимися от средневековья школами иезуитов, использующих католическую схоластическую традицию, сохранивших в своем обучении и воспитании идею глубинной чувственности с использованием трансцендентной символики жизни, методов пробуждающих чистые мыслительные акты, методами вызывающими к диалогу с великими персонами культуры, с особыми условиями, способствующими развитию художественного поэтического литературного творчества. Несмотря на то, что иезуитские школы были образцом воспитания в монашеском ордене, они готовили своих учеников к жизни, к реальности к борьбе за свои идеалы.

Таким образом, от Древнего Востока, через телесную Античность и духовное Средневековье, человечество перешло к Возрождению, в котором религиозные идеи были обобщены, переведены на секулярную почву и отданы сначала в руки человека индустриальной цивилизации мыслящего разума, а сейчас будут отданы в руки рождающейся информационной цивилизации чувствующего разума.

Рассмотрим далее индустриальную цивилизацию познающего мыслящего разума в ее движении от мечты человеческой о гармоничном и «сытом» пребывании на этой земле до действительного социализма, вершиной которого стал русский советский эксперимент.

В целом, движение познающего разума

просматривается в широких мазках, характеризующих эмпиризм и рационализм. Можно определить синкретичное начало индустриальной цивилизации познающего разума XVII века, где эмпиризм и рационализм выступили в некотором виртуальном единстве, в сменяющемся доминировании и в расхождении до абсолютизации и ненависти друг к другу только для того, что бы из этого конфликта была высечена искра единого образа человека познающего мир. Далее эмпиризм с нарастанием уходил и преобразовывался в материализм, а рационализм XVII века в идеализм XVIII века. XIX век предстал перед человечеством с позитивной парадигмой осмысления мира, помноженным на сциентизм. Однако завершающим этапом индустриальной цивилизации познающего мыслящего разума стала социалистическая форма жизни, коллективная мыслительность и одномерность жизни. Это коснулось в той или иной степени почти всех стран мира, а для России явилось трагедией мечты. Как ни парадоксально, но в этой, по существу, бедной стране сон о социализме и коммунизме был явью. Энтузиазм и мечта, фантазия и воображение стали реальностью, что, в сущности, не было ни каким обманом, а являла собой настоящее проживание гармонии земного всеединства. В это трудно поверить, по той причине, что прекрасная «кома» советского общества завершилась летальным исходом, в котором никто не виноват кроме идеи всеединства. К этой идее устремлено человечество, отыгравшее в индустриальной цивилизации свое мыслительное познающее содержание. Однако вернемся в изначалие индустриальной цивилизации и посмотрим, как философия отражается в педагогических проявлениях жизни. Два начала – эмпирическое (Ф. Бэкон, Т. Гоббс, Дж. Локк) и рациональное (Р. Декарт, Г.В. Лейбниц, Б. Спиноза) породили два типа мышления, отразившиеся в альтернативном образовании. Эмпирики в лице Яна Амоса

Коменского создали «Великую дидактику», где природосообразность и наглядность, систематичность и научность отразились в сознании людей обучаемых одинаково в массовых школах совместного обучения девочек и мальчиков, с одним учителем на триста человек, с этико-эстетикой и нравственностью для всех. Этот коллективный вариант школы, разбитой на классы, одетых в формы учебных годов и четвертей стал основой всего эмпирико-материалистического образования индустриальной цивилизации. И, хотя у великих педагогов того времени изредка пробивала идея индивидуализма, в ней не учитывалась субстанциональная начало ребенка, он оставался объектом воздействия. Все рабочие школы Англии, Франции, да и всей Европы придерживались этого массового эмпиризма, эффективность которого будет обобщена в XIX и XX веке в качестве понимания обучения как практически полезного для общества феномена. С другой стороны, под влиянием рационализма XVII века, уходя от опыта возрождения иезуитские схоластические школы XVII века, отражая идеи рационалистов, создавали высоко организованную знаниевую педагогику, где понятия определяли отношение к жизни, становились основой эстетического вкуса и моральных кодексов, знание часто подменяло собой реальность и как, ни парадоксально, являло собой жизнь. Жить по формулам, жить по программам, руководствоваться в своих поступках понятийными формулами – таков был результат изначального школьного рационализма. И так, с одной стороны эмпирическое образование, с другой знаниевое – вроде бы разделяют человека, отрывают его мыслящий разум от телесной эмпирической проявленности, это должно было, скорее всего, разрушить его сознание, воспрепятствовать пониманию, возникающему среди людей в социуме. Однако, именно этот категорический разрыв эмпирического и рационального пробудил

спасительные потенциалы в сознаниях и, несмотря на противостояние, возник целостный образ человека индустриальной цивилизации познающего мыслящего разума, а далее новая альтернатива, новое раздвоение, но уже более серьезного материалистического и идеалистического толка – от Ж. Ламетри до Л. Фейербаха в материализме, из горнила которого, вышло массовое материалистическое образование с рабочими и ремесленными школами, с коммерческими и техническими учебными заведениями, бравшими за основу одномерность материалистического мироотношения и практическое познание мира. Идеализм же от И. Канта, Г. Гегеля и Ф. Шеллинга породил и новой отношение к знанию, где априорные понятийные формулы становились главными для усвоения, где понятия разных уровней от всеобщих, общих до частных рассматривались как цель обучения, где И. Песталоцци, А. Дестервег и И. Герbart вместе с идеалистами строили свои педагогические системы, опираясь на априорные компоненты: число, форма, слово у Песталоцци, математические понятия у А. Дестервега, априорные духовные реалы у И. Гербарта, но все это знания как цель по той простой причине, что педагогические рационалисты понимали мир как отраженный в понятиях и логических формулах. Познания этих содержательных компонентов они и считали познанием мира. XIX век был ознаменован процессом конвергенции, то есть сближения материалистического и идеалистического подходов к познанию жизни, отсюда и возникла идея позитивизма, по которой весь мир превратился в научную лабораторию, а понятия различных наук стали инструментом организации человеческого опыта и получалось, что понятия возникали из опыта и ими же видоизменяли этот опыт и совершенствовали. Это естественно проявилось в рождении соответствующего позитивного образования. Дж. С. Милль, О. Конт, Э. Мах и

Р. Авенариус отдал свое философское понимание позитивизма, рождающемуся в их тенетах позитивному образованию, позитивной педагогике, возникли и соответствующие определения педагогических новаций: «Школа жизни» О. Декроли, «Теория инструментализма в обучении воспитании» Дж. Дьюи, в основе которой понятие опыта «Чужие слова и книги могут дать нам знания, но воспитывает опыт. Опыт есть способность человека предвидеть результаты своей деятельности в интеллектуальной и нравственной сферах» [30, с. 326]. Идея позитивной продуктивности явилась основой педагогической теории Г. Кершенштейнера – организация школы на началах самоуправления, товарищества, взаимопомощи, взаимодоверия, организация продуктивной работы учеников как основа обучения, отрицание зубрежки, лекционной системы и традиционных экзаменов и призывание к самостоятельной деятельности учащихся, введение в учебный процесс практических работ, опытов, экскурсий, а так же ручного труда и рисования. В позитивном ключе работала реформаторская «Педагогика Действия» Августа Вильгельма Лая – здесь главное было единство восприятия, умственной переработки и внешнего действительного выражения. Сюда же можно отнести Адольфа Ферьера и многих других.

Без всякого сомнения, педагогика позитивизма несколько оживила как процесс обучения, так и процесс воспитания, приблизила их к реалиям жизни, превратила школу в особое пространство, где человек будет адаптирован к надвигающемуся на него социуму, но, вместе с тем, позитивизм все дальше отходил вместе с человеком, которого он воспитывал и обучал от мифологемы жизни, от ее истоков, от ее рационализированной бытийственности, от ее действительной устремленности в будущее на основе прошлого.

Процесс обучения и воспитания в этом контексте постепенно превращался в некоторый адаптивный «загон», где людей готовят к жизни здесь и сейчас, где «Бог умер», где идеи вселенских религий наткнулись на опустошенную форму и начали использоваться в таком же прагматическом ключе. Обращение к Богу как к помощнику лишало его образ мистического вдохновения – человек оставался один на один с собой и надеялся только на себя, именно на этой основе возникла идея «сверхчеловека». По существу, сциентизм как основание позитивизма постепенно перерос в социальный позитивизм – человечество обратилось к К. Марксу, а затем в России к В.И. Ленину, где диалектический материализм и научный социализм являли собой позитивное начало строительства будущего коммунистического общества. Наука «о мещанском рае на земле» окончательно разорвала связь времен, а новые понятия, вокруг которых строилась жизнь общества XX века, вскоре иссякли в своем энергетическом влиянии и это общество распалось. Такой же процесс «выхолащивания» духовно-рациональных истоков произошел и в условиях социалистической педагогики. педагогика абсолютного идеологического знания, четко простроенного идеологического тезауруса как гуманитарных так и естественно математических предметов, идеологические понятия из которых все больше выхолащивалась жизнь, а точнее, люди, родители и дети осмыслили реальность жизни и это вошло в противовес идеологическим понятиям: реальность семьи, профессиональной деятельности и общения уходило вперед, а понятийная идеологема оставалась на месте в идеях развивающего обучения и воспитания, где главными были понятия, в половинчатых идеях педагогов новаторов, при всем уважении к ним, и, наконец, в примитивизме современного подхода к государственной аттестации,

имеются ввиду ОГЭ и ЕГЭ, и вообще вся идея тестирования, доминирующая над живым знанием, над живой педагогикой чувства, над глубинными основаниями бытия о которых так тоскует современный школьник, современный человек. Индустриальная цивилизация с ее коллективным обучением и воспитанием, с эмпирическим и знанием подходом, с отрицанием ребенка как субъекта уходит в прошлое, покидает нас. Учительская экзальтация ради идеи, где главными были не учителя и ученики, а идеологические понятия, догмы, очувствование которых вызывали массовое состояние восторга, или оцепенения, или тревоги. Человек коллективизма жил и воспитывался в молниеносных всполохах понятий. Слово о будущем коллективном счастье вызывало у него чувство оптимизма, беззаботности, вдохновения, жизнь индивидуальная, жизнь во имя семейных ценностей, во имя действительного индивидуального профессионализма, во имя глубинной дружбы, а не товарищества вызывало переживание тоски и одиночества.

И так, коллективный субстрат людей индустриальной цивилизации дифференцировался, несмотря на все глобалистские идеи, и в этом процессе дошел до точки опустошения каждого человека. Уходящая индустриальная цивилизация с ее познавательным разумом мстит новому возникающему тотальному поколению, новому субстрату людей первоначальной индивидуации, что есть индивидуализм по форме и крайней одиночества. Не одиночеством, а именно опустошенной одиночеством и часто виртуальной бесполостью, где каждый даже не выживает, а пребывает сам в себе, «аутистически» замкнувшись в окружении бесчувственных электронных носителей. На первый взгляд кажется, что этому человеку хорошо, что он абстрагировался от жизни, ушел в себя и в этом его спасение, так как пути, по которому идет человечество новой цивилизации чувствующего разума,

пока еще никто не знает. Как когда-то в XVII веке в мареве механицизма и машинности рождался действительный эмпиризм и рационализм, так и в условиях XXI века, в обновленном мареве уже не телесного механистического свойства, а сознательной информационности, в борьбе с этой информационностью, то признавая, то отталкивая ее от себя, рождается человеческая чувственность. Новый человек чувства истинный заказчик нового мироотношения, а следовательно философии чувства, созерцательной литературы, музыки, живописи и, конечно, новой чувственной педагогики. Это в большей степени связано, как подчеркивает В. Франкл «с волей к смыслу» [63, с. 30]. Современное педагогическое понимание пока лишено концепции и использует то, что дается без осмысления, оно приняло хитрость чувствующего разума за правду действительности. Современная педагогика не знает, что доминирующая над человеком информационность лишь лукавая попытка чувственного разума войти в состояние свободы и, дав для начала «фору» информации превратить ее затем в некий вспомогательный технологический компонент, сделав при этом главными два чувственных изначалия: ментальное, имеющее отношение к чувству жизни одного человека и трансцендентное, обращенное к чувству жизни целостного человечества. По мнению Августина «Ребенок учится не столько от конкретного учителя, сколько интуитивным озарением научается от внутреннего Учителя, от вечной внутренним образом учащей истины» [3, с. 34.]. Можно сказать, что чувственный разум своей всеобъемлющей энергией выводит на первое место в мире именно Россию – чувственное, «женственная», по словам П. Флоренского и Н.А. Бердяева Россия призвана спасти человечество от информационности, от уничтожающей жизнь комбинаторики. «Женственность, вечная женственность – тайной манящее слово. В тебе любимой ищу я значение

его» [33, с. 203]. Именно России будет дана возможность создать новую чувственную философию, новое культурное мироотношение и новую чувственную педагогику. Глубинной природе русского человека придется, наконец пробудиться, выйти из омертвляющего рационального давления запада на свободу своей женственной души.

Осталось дать определение категории чувства, естественно в педагогической интерпретации, - «чувство» это феномен бытия пробуждающегося самосознания, переживаемого по средствам языка как отраженного опыта человека и человечества. И в этом контексте, педагогика чувства - это наука о сущности, пробуждении, опережающем развитии и проживании чувств человека в условиях образования и создание на этой основе теории обучения и воспитания, отраженной в технологиях их практической реализации.

Чувства как основа жизни.

Современная педагогика делает массу попыток концептуального обобщения ее современных тенденций. Этот процесс осуществляется с помощью создания учебных пособий, учебников по педагогике, научных монографий. Однако, с большой долей уверенности можно говорить об отсутствии единой концептуальной базы разработанного и апробированного категориального аппарата, не говоря уже о системе средств, методов и форм, либо о каком-то упорядоченном построении практических технологий. В основном исследования в области общей педагогики сводятся к повторению прошлого с элементами плохо сформулированных обновленных категорий (разное толкование методов, форм, технологий, компетенций и т.д.). Здесь так же можно выделить ряд исследований, в которых абсолютизируется одна из педагогических технологий, часто называемая педагогикой (ноосферная педагогика,

вольфдорфская педагогика, информационная педагогика, адаптивная педагогика, педагогика социализации). Можно сказать, что большая часть исследований совершенно оторвана от практики работы школы и вуза и, в целом, не имеет ни какой научной пользы. Общий взгляд на представленный педагогический дискурс дает возможность сделать вывод о том, что так уходит в небытие старая имперская формирующая познавательная педагогика, которая в своей деградирующей дифференциации дошла до конечных точек, где «тело не знает чем занят дух», где даже телесные органы действуют автономно, где дух упивается от восторженных характеристик своих составляющих, что на самом деле, без всякого сомнения, ложь. Природой этой лжи является тотальное непонимание философской, культурологической и педагогической ситуации сложившейся на сегодняшний день... Ученые в страхе пытаются схватиться за прошлое, когда-то устойчивое, не понимая, что это обычное облако пыли, часто так похожее на реальность. У многих догадывающихся, просто не хватает смелости заявить о том, что поиск инновационных частных в старом знании явление абсолютно не продуктивное, что нужна качественно иная концепция, опирающаяся на действительность происходящего, а это, по существу, отчаянный, смелый возглас, открывающий свободу для творчества «ни какого эмпиризма, ни каких микропоколений, ни каких частных инноваций, а только одно единственное – понимание смены цивилизаций и, на этой основе, рождение нового субстрата людей». Уходит в небытие цивилизация познающего разума, цивилизация обращающая свои субъекты к внешнему познанию мира, то есть к объектам, а, следовательно, уходит в прошлое традиционная формирующая, субъект-объектная педагогика, где важнейшими критериями являлись знания о мире, добытые сначала эмпирическим индуктивным

способом (Ф. Бэкон, Я. А. Коменский), а далее дедуктивным способом (Г.В. Лейбниц, Э. Кант, Ф.В. Шеллинг, Г.В. Гегель, И.Г. Песталоцци, И. Гербарт, А. Дистервег), что позже конвергировалось в педагогический позитивизм и коллективную социалистическую педагогику. В целом, на наш взгляд, вся индустриальная цивилизация познающего разума, в центре которой стояла европейская парадигма, основана на коллективной педагогике. Классы обычных школ, классы гимназий реальных училищ устремлены были к внешнему знанию. То же самое происходило и в высших учебных заведениях и в различных воскресных вспомогательных школах – речь там шла о внешнем знании, об усвоении эстетических и этических понятиях, как основ воспитания, которые, по мнению педагогов того времени и должны были развивать и воспитывать.

Новая цивилизация, в которую мы вступаем в XXI веке это цивилизация чувствующего разума по содержанию, а по форме она имеет разные названия: информационная, постинформационная и т.д. Главным критерием жизни человечества в ней является индивидуализм, предполагающий глубинное открытие человеком собственных истоков, состояний чистого самосознания, что бы далее, на основе открытой гармонии, реорганизовывать и делать более гармоничным мир. В основе жизни индивида человеческое чувство, мы его называем чувством жизни, оно имеет ряд форм, о которых мы скажем ниже, но главное в понимании индивидуализма – это то, что чувства жизни опережает воображение, фантазию, мышление, конкретные переживания, волеизъявления, рефлексии. Здесь важно заметить еще одно основополагающее понимание жизненного субстрата людей в этой новой цивилизации чувствующего разума. Чувство, как основа жизни, по словам П. Флоренского и Н.А. Бердяева, женственно и восходит к истокам русской

субстанциональности. Россия по своей природе женственна, чувственна и оформляет это состояние, опять-таки, по мнению Н. А. Бердяева и П. Флоренского, в чудотворной не ипостасной дочери Бога живого – Софии. Человек новой цивилизации, не смотря на хитрости информационного разума, уводящего его в магию матриц, комбинаций и инсайтов, интуитивно понимает, что его действительная жизнь осуществляется в горизонтах ценностей и глубинных смыслов, что они основа его победы над духовной смертью, что именно к ним были обращены все религии, все высочайшие научные открытия, все практические мудрости жизни, были нацелены на пробуждение глубинных чувств, что и есть «горняя София». Именно в этом, по мнению многих философов и педагогов, загадка России, ее тайна, ее рождение из пепла. Замученная рациональным западом, который, по существу, отнял у России ее самость и облек на многочисленные страдания, она рождается заново в XXI веке и становится лидером чувственного разума женственной Софии, опережающим озарением всего мира, всего человечества, истоком новой чувственной философии, культурологи и педагогики. Именно в этом контексте мы называем это новое явление педагогикой чувства. Педагогика чувства это наука о сущности, пробуждении, опережающем развитии и результативности чувств человека в условиях образования, создание на их основе теории обучения и воспитания, отраженной в технологиях их практической реализации. Понятно, что ключевой категорией этого определения является чувство. Чувство, с нашей точки зрения, это феномен бытия, пробуждающего самосознание, переживаемого по средствам языка как отраженного опыта жизни человека и человечества. Здесь важно понимать наличие пяти базовых чувств, которые в совокупности являют собой чувство жизни.

И так, чувство жизни является в реальность нового субъекта в пяти базовых формах: предчувствие, чувство ритма, чувство истока, чувство формы и чувство коммуникации.

Предчувствие. Главным в понимании здесь является то, что это предчувствие жизни, это своеобразный хаосмос, ни как не определяемый, кроме категории «ничто», это такое состояние своеобразной пустоты, в которое латентно, не развито, синкретично представлена вся будущая чувственность человека живущего в эпоху чувственного разума. С этого «ничто» начинается человеческая жизнь, возникает опережающее отношение к будущим явлениям жизни, предчувствуются реалии семьи, профессиональной деятельности и общения. При соприкосновении с жизнью «ничто» переходит в бытие. Бытийственность это глубинное изначалие конкретных человеческих проявлений, бытие есть дух человека способного реализовать «ничто». По существу, бытие есть духовная готовность человека к участию в жизни. Метаморфоза перерождения «ничто» в бытие тут же отзывается в возникновении модусов бытия. Модусы бытия это опережающие образы, обращающие человека к языку. Казалось бы, духовные модусы существуют в человеческом самосознании спонтанно, беспорядочно, но это, на наш взгляд не так... По той причине, что первоначальным модусом бытия выступает целостность. Целостность это тоже чувство, с него начинается контакт с миром индивида. Именно эта модусная форма направляет самосознание к тем компонентам языка, которые Хайдеггер назвал домом бытия или домом духа, которые наполняют целостность адекватным ей содержанием. Здесь имеются ввиду символы и знаки – это они в языковой системе запечатлели опыт человечества в его целостных и знаковых проявлениях, имеется ввиду непосредственная жизнь, и символических формах, имеется ввиду

запечатление тотального целокупного всеобщего опыта человечества. И так, бытийственность опережающе открывает знаково-символические чувства, они есть начало, они есть пока абсолютная форма, они есть подготовка и своеобразное пространство для работы следующих модусов. Можно сказать, что знаково-символическое чувство это по существу дорога, луч света, надежда и перспектива. Как только целостность достигла своего знаково-символического результат, в дело вступает модус мыслительности. Он, как это очевидно, ни какого отношения не имеет к рационализму. Мыслительность такое же чувство, но оно обращено к другим компонентам языка, мыслительность выхватывает из языковых систем глубинные концентры, то есть особые формулы, которые не поддаются рациональному анализу, но требуют понимания. Достижение понимания завершает и определяет чувство мыслительности. Все религиозные трактаты (Тора, Коран, Евангелия) есть совокупность сформулированных концентров человеческого опыта, так же как и концепты великих открытий, отдельные фразы великих художественных произведений, трактаты человеческой мудрости – все это выискивает модус мыслительности и после неоднократного поаспектного проникновения в эти концентры переживает мыслительность как чувство, то есть чувство мыслительности начинает поиск глубинных концентров, а найдя их и достигнув понимания, возвращает заново к чувству мыслительности, но уже как к результативному наслаждению. Когда в самосознании человека происходит насыщение пониманием мира, другого человека, а, следовательно, себя, он готов отдать эту наполненность другому, что бы жить отраженным от него светом бытия - в данном случае речь идет о вступлении в реальность модуса отражения. Модус отражения это так же направляющее самосознание чувства к особым

компонентам языка, выраженного в художественных образах, в именах, в человеческих судьбах, в художественно-поэтических, персонифицированных образах – здесь чувства наполняются глубинным диалогом, здесь человек идентифицирует себя с другим, настраивается на проживание единства судеб в восхождении на этой основе к проживанию глубинных смыслов, идеалов и ценностей жизни.

И так, модусы бытия как чувственные истоки наполняются духовным опытом, отраженным в языке, что бы далее продолжить свое существование в созидательном творчестве. На этом этапе самосознание выступает в виде модуса созидательности, который определяет направленность на творчество. Творчество это инобытие человеческого духа, здесь самосознание как бы обобщает опыт целостности, мыслительности и отраженности, что является достаточным для перевода самосознания в созидание, в творение самого себя, в поиск таких компонентов языка, которые наполняют модусную чувственную форму языком мотивации, результативности, смыслового поиска и репрезентативности. Между тем, как ни странно, особенно в наше время, для человека новой цивилизации важнейшим итогом является подчиненность действию модуса воплощенности. И «ничто», и бытие, и его модусы нацелены на этот последний в своем качестве модусный фактор чувственности. Человек только и мечтает о полезной отдаче себя другому, о признании его творчества обществом, о гармонизации этого общества под его влиянием. Именно модус воплощенности обращается в большей части к языку социализации, актуальным современным категориям, одухотворяя их высшим проявлением этого модуса в форме понимания призвания этого человека на землю и эффективного служения другим. И так, от чувственного «ничто», через его конкретизацию в бытии человека, отражающегося в

модусах, то есть в образах бытия, чувство направляет человека за содержательным наполнением языковыми компонентами, являясь всегда предчувствием жизни. Здесь можно с уверенностью утверждать, что новый человек как субъект, как индивид-личность, сначала чувствует, а только потом представляет, мыслит, проживает, действует, воплощает; предчувствие жизни и есть предчувствие любви - то есть человек, сначала любит море, а потом становится моряком, сначала любит женщину, а потом женится, сначала любит детей и только потом выбирает профессию учителя. В этом суть предчувствия.

Чувство ритма. Оно есть имманентное априори присущее человеку глубинное состояние. С его помощью человек принимает или не принимает мир, да и мир может не принять человека, если его ритмический исток не соответствует актуальным ритмообразованиям. Человек, несущий в себе ритмическое изначалие, тонко чувствует несоответствие внутреннего и внешнего, эта дисгармония настолько серьезный фактор, что может вызывать и сиюминутную физическую боль, и серьезные болезни, и потому важнейшей потребностью человеческого существа является действие по адаптации его внутреннего темпоритма с внешними темпоритами. Человек желает войти в гармонию с уже существующими темпоритами, его имманентная энергия стремится к тому, что бы сделать внешнее ему не присущее своим, то есть адаптироваться. В рождении имманентных ритмов человека участвуют как трансцендентные, так и единично жизненные факторы: ритмы вселенной, ритмы луны и солнца, ритмы земли, ритмы социальности влияют на становление человека уже во внутриутробном состоянии. Так же человек зависим от чувства ритма матери и отца в их единичном преломлении. Уже здесь с очевидностью просматривается конфликт тотально-ритмического и единично-ритмического, однако, с большей степенью

уверенности можно говорить об имманентном особенном, присутствующем рождающемуся человеку темпоритме. В первом крике ребенка, в звуке этого крика, в страсти, в продолжительности обобщается и становится абсолютно принадлежащая одному человеку темпоритмическая конфигурация. Уже в самом начале жизни можно говорить о наделении человека тенденциями двух основополагающих темпоритмических направленностей. Других, исключая оттенки, не существует - это темпоритм, определяющий единичную целостную жизнь человек (ментальный темпоритм) и тенденция к темпоритму человечества как единого субъекта, как тотального чувства (трансцендентный темпоритм). В контексте ментального и трансцендентного темпоритма, которые присуще человеку от рождения, развивается вся его жизнь. Темпоритмические тенденции непосредственной человеческой жизни выравниваются, оформляются, обобщаются в условиях запечатленного темпоритмического опыта живущих на земле людей, точно так же как и тенденции темпоритмов человечества обобщаются и аккумулируются с помощью чувственных отпечатков всеобщего тотального уровня. Естественно, существуют и темпоритмические полутона, но для рассмотрения базового чувства ритма в образовательном контексте это не имеет значения. Механизм адаптации, активизируемый самим человеком, достаточно прост – от темпоритмических тенденций присущих человеку через восхождение к темпоритмическим конфигурациям существующих вне его, к особенному темпоритму жизни человека. Между тем, две основополагающие темпоритмические тенденции человеческого бытия, прежде чем войти в реальность современного социума после пробуждения и первоначального оформления (от рождения до 3-х лет), должны пройти сложный процесс адаптации. Как не парадоксально, адаптационное

погружение во внешние для человека темпоритмы возникает по его же заказу. Три темпоритмических образа должен впитать в себя, начинающий жизнь человек, в условиях образования. Первый – это семейный. Здесь погружение во внешние темпоритмы охватывается возраст от 0 до 11 лет в начальном образовании. Далее человеческий чувственный имманентизм направляет его самосознание бытийственной ориентации в «горнило» деятельностной школы, где на первом этапе осуществляется пробуждение и обобщение деятельностных темпоритмов, связанных, с одной стороны, с широко профильной деятельностью, с ремесленничеством, с призванием, а с другой стороны с осознанным выбором темпоритмов служения, где «колебания» носят характер широких контрастных проявлений, где рождается категория служения. На втором этапе человек испытывает потребность погрузиться в профессиональное поведение, в дискурс профессии, в творчество. Это тоже определенный темпоритм, существовавший до того как им начал овладевать человек, он запечатлен в средствах, методах и формах и результатом этой темпоритмической адаптации является опережающее чувство призвания. Далее в профессиональной подготовке наступает этап выбора такой ритмической формы, которая даст возможность проживания твоей нужности человечеству, то есть такие средства, методы и формы, которые способны возвести ощущение своей темпоритмической сущности, то есть, по существу своего тела, на уровень служения, а далее практика синтеза темпоритмов призвания и служения.

Таким образом, человек в условиях образования прожил два темпоритмических образа: семейный – в условиях семьи, детского сада и начальной школы, деятельностно-профессиональный – в условиях основной и средней школы, а так же колледжа, института,

университета, эти образы ясны, очевидны и понятны человеку, потому что они в нем есть, но вместе с тем они разрывают человеческую телесность своей биполярностью. Семейный более идеальный темпоритм, профессиональный - более реалистичный. Эти два начала необходимо еще и примирить в реальном актуальном социуме. И потому, человек заказывает себе третий коммуникативный образ общения, он как бы сам учит себя общаться, он делает попытки синтеза семейного и профессионального темпоритмов в условиях семейных проб, в условиях первого опыта профессиональной деятельности, в условиях свободного общения людей, дружбы, праздников и т.д. Мы назвали этот этап жизни пропедевтическим – в нем по существу происходит самостоятельное взаимопроникновение основополагающих темпоритмических рисунков жизни. Мы хотим лишь сказать, что чувство ритма есть внутреннее глубинное состояние человека, которое требует адаптации в темпоритах реальности, человек, чувствуя это, сам заказывает себе темпоритмы обучения и воспитания.

Несколько слов о том, каким образом осуществляется темпоритмическая адаптация. Если иметь ввиду ментальное и трансцендентное темпоритмическое начало, то и то и другое отражается в вещах и предметах, в словах и изображениях, в музыке, живописи, в театральном действии. Учитель произносит слово «изба», «мед», «топор», «трехлинейка», «50 мешков зерна плюс 70 мешков зерна», показывает изображение паровоза, автомобиля и т.д. В эти учебные показы не возможно внести трансцендентный всеобщий тотальный темпоритм – эти вещи ментального жизни непосредственного темпоритма и именно с помощью этого осуществляется погружение и именно это дает основание понять, что учащиеся основной школы, открывающие в себе

непосредственную ментальность жизни способен темпоритмически осваивать только эти предметы, потому что они адекватны его возрастному темпоритму, это он выбирает и заказывает, это он преадаптирует динамику и строит то, что нужно построить в определенном темпоритме. Однако, другие слова эра, эпоха, цивилизация, пассионарность, другие фамилии: Гумилев, Тойнби, Шпенглер, Циолковский и изображения, сопровождающие их, несут в себе темпоритмы постпубертата, с помощью которых ученики готовы обобщать свою трансцендентную направленность. То же самое происходит и в профессиональной школе и в опыте жизни пропедевтики. Собственное чувство темпоритма работает на всех уровнях взаимодействия человека с миром и те, кто прикасается к этой проблеме, должны понимать, что пробуждение полиритмично, то есть человек способен к разным темпоритмам (ускорение, замедление, устойчивость и т.д.). Мыслительные процессы заказываются темпоритмом ускорения, где на пути к решению каждый последующий этап должен быть ускоренней предыдущего, в рождении переживания – темпоритм замедляется, а собственно переживание сродни молчанию и требует совершенного покоя и сосредоточенности. В творческом же действии человек подключает равномерный темпоритм – здесь все этапы продиктованы опытом устойчивости предыдущих форм. Человеку рефлексующему заново, свойственно разнообразие темпоритмов, которые, по существу, не предсказуемы. И так, базовое чувство ритма и есть опережающее глубинное состояние человека, определяющее его жизнь, ориентирующая его на адаптацию к этой жизни и эффективно управляющая созданием образов, мыслительной работой, рождением переживаний, волеизъявлений и рефлексий.

Чувство истока. Человеческое бытие, глубинный пласт его жизни требует постоянной работы, иначе говоря, бытие

должно жить, должно отражаться в другом, должно отражаться в предметах, вещах в произведениях искусства. Странная неостребованность человеком своего бытия ведет к духовной смерти. Бытие открывает самосознание, самосознание открывает истоки, то есть глубинные смыслы. Проживая глубинные смыслы, человек проживает свое бытие, то есть действительно живет. Человеческое самосознание в своем потоке удивительно «любопытно», оно нацелено на интенцию, на открытие смыслов, на их понимание и проживание. Все истоки человеческой жизни запечатлены, они живут в человеке и в не его – когда человек спрашивает, то это его имманентный зов, ответом же для него является глубинное понимание языка. Пока не понятно, что первичнее язык или речь? Здесь важно, что речь есть всегда выражение глубинности, поэтому она обращена к таким компонентам языка, которые этот исток и глубинность несут.

Знаки и символы они есть око, заглядывающее в глубинные интенции, но это око обманчиво, потому что внешнее отношение к знаку и символу без бытийственного опережения, без опережающего желания открыть исток, глубинный смысл ни какого значения для чувства истока не имеет, хотя, конечно, обычное изображение креста или руля, или лестницы рождает поверхностную зыбь к ощущениям, но только чувство истока обращает человека к глубинному конфликту знака и символа. В основе этого конфликта всегда тотальное и единичное, которые по существу не разрешимы, но рождает особенный, абсолютно имманентный взгляд человека на символ или знак. Распятие во имя человечества, но на нем же мучающийся человек и муки эти смертельны, невыносимы – как соединить? Только через особенную интерпретацию, что и есть исток желанный и вопрошаемый. Звезды ночные вечные и бесконечные – символика всех литературных произведений и «я» единичный и конечный. Как

прикоснуться к своему бытию? Как дать глубинный ответ самому себе? Только через особенное самостоятельное сочетание этих крайностей. Родина Мать зовет и Мать всечеловеческая и моя любимая мама, страдающая по мне и отправляющая меня на подвиг равный смерти. Только к такого рода конфликтам и способен обратиться человек духа, бытия, человек глубинного чувства, опережая и не замечая другие, часто второстепенные, безжизненные вопросы. Чувство истока ведет человек не только к представлениям, о которых мы сказали, целостные виртуальные и неопределенные, но и к глубинным центрам жизни и есть сокровищницы человеческой мудрости, есть основополагающие формулы жизни, есть глубинные мировоззренческие идеи у всех предметов как естественно-математических так и гуманитарных, только к ним и обращено чувство истока, только они по существу учат и воспитывают. Евангелие, Тора, Коран, идеи Конфуция, мысли Б. Спинозы, идеи А.Л. Чижевского, К. Циолковского, В.О. Ключевского в истории, идеи Ф.М. Достоевского и Л.Н. Толстого, И.А. Бунина, А. Эйнштейна, Н.И. Вавилова и многих других заказываются чувством истока, потому что только формула, притрагивающаяся к бытию жизни рождает мыслительное переживание, рождает и создает условия для понимания. Почему школьники часто плохо учатся - потому что они не получили ответ на вопрос своего бытия, чувства истока, а все остальное их не интересует. «Не воскреснешь, аще не умрешь», сказано в Евангелие, «мы идем в новое средневековье», сказано Н.А. Бердяевым, «Золотыми поводьями взнуздать мир», сказано Чингисханом, «Русская литература не делает ни чего, кроме того, что популяризует Евангелие», сказано Л.Н. Толстым. Только такого рода глубинные формулы достойны человеческого понимания, они порождают состояния глубинного осмысления истоков, что и называется пониманием, они

есть основа всех герменевтических кругов, потому что, обратившись к ним, человек начинает удовлетворять свои потребности в понятиях, в категориях, что бы заново возвратившись к концентру, увидеть его «Фаворский свет» и продолжать жить. Все в языке нацелено на бытийственный заказ, на исток – имена, несущие в себе тотальное Владимир – владелец мира, единичное – просто имя человека, живущего здесь и сейчас и в каждом имени для чувства истока есть тайна, и в каждом лице есть отраженность меня самого, и в каждой судьбе есть конфликт преодоления, рождающий бытийственные переживания тождества жизни. Все это тексты, которые выбирает сам человек, наделенный чувством истока, это он находит для себя в тексте такие слова, которые вдохновляют его на поступок, на творчество, на подвиг, это он останавливается перед иконой Георгия Победоносца и словами Ахматовой, которые тоже язык и текст:

«У розовых уст
Под прикрытием стрел
Ресничных,
Вспоет, вскричит.
— О страшная тяжесть
Свершенных дел!
И плащ его красен,
И конь его бел».

Он начинает рефлекссию, где он строг и беспощаден к себе, где он вдохновлен и желает творить, где он чувствует бытие иконы как собственное бытие и этот диалог дает ему жизненную силу. Здесь важно только понять, что человек новой цивилизации чувствующего разума наделен базовым чувством истока, он стремится к нему, его жизнь интенциональна, она нацелена на глубинные смыслы, на их проживание – все это так, но человек достаточно часто не способен открыть в себе целостные глубинные представления, достигнуть глубинного понимания,

соотнести свою жизнь с жизнью персоны культуры, начать творить и понять в этом контексте действительный успех и не успех своей жизни. Говоря проще, внутренняя глубинная имманентность, глубинное чувство есть, но обстоятельства, возможности, перипетии судьбы мешают ему взойти к чистым состояниям сознания – именно для этого ему нужна школа, вуз, практика социальной адаптации, естественно, имеющая в своем арсенале специальные средства, методы и формы, пробуждающие, поддерживающие и результирующие данные человеку чувства истока.

Еще одно обстоятельство, о котором необходимо сказать – у чувства истока есть разные уровни, обращающие человека к гармонии себя самого. Мы сейчас оговорили лишь глубинные чувства, а есть еще бытие информационных компонентов сознания и самосознания, вызываемые языком информации – истоком здесь можно назвать чувство системности, чувство комбинаторики, чувство инсайта, чувство решения. И только адекватность информации этим имманентно присущим человеку чувствам дает возможность ему успешно гармонизировать свое пребывание в социуме, это чувство везде видит только систему, оно жаждет перебирать и комбинировать, оно нацелено на сосредоточенность инсайтной находки, которая далее синтезируется в правильной адекватной системе решения. Чувство истока так же ведет человека к состоянию адаптивности, к успеху в социализации.

Чувство формы. Человек - самая совершенная форма на Земле, а точнее в Солнечной системе. Он обобщил и концентрированно выразил в себе структуру вселенной, конфигурацию Земли, путь ее становления и возник как форма форм. Именно по этой причине он наделен априори чувством формы как некоторым определенным целостным системным завершенным образованием. Человек рожден для того, что бы везде, куда бы он ни кинул свой взгляд, видеть инобытие своей формы, которая по слова Платона

«есть идея содержания», а, по словам Аристотеля «есть цель содержания». В идеальном плане человек чувствует свою жизнь как целостную форму – она для него есть начало, развитие и результативное завершение. Так же идеально он может чувствовать форму движения человечества, где чувство любви неразделимо, где истина понимается как единство мира, где добро есть единство и целостность двух в одном, где красота есть форма всечеловеческой энергии, где творчество есть целокупное выражение бытия личности и в этом контексте чувство формы может выступать в двух отношениях: ментальном и трансцендентном. В ментальном контексте человек наделен, априори ему данными, чувствами непосредственной жизни. Он чувствует свое индивидуальное тело и, исходя из этого, определяет пространство своего жизнепробытия. Он чувствует целостность Земли, ее уникальные построения, ее созерцательные совместимости и от этого определяет форму своего жилища, улицы и площади городов, строит автомобили, самолеты и ракеты, у него есть чувство вселенной как одной из наиболее гармоничных форм и от этого рождаются абстрактные математические формулы, открываются новые звезды в мириадах звезд, осмысливается место человека, Земли, Солнечной системы во вселенной, человек чувствует форму своего бытия, своего духа, точно определяет его наполненность и возможности и предьявляет их людям в виде вещей культуры в такой интерпретации, на которую способен дух конкретного человека. Из этих конкретностей возникает целостная форма культуры, можно сказать, что предстает перед нами в азиатских городах (здания, архитектура, инфраструктура, порядок и беспорядок жизни) и есть предьявляемая азиатами форма их чувства. Естественно, это коренным образом отличается от тех форм, которые явлены европейским человеком, русским человеком,

восточным человеком. В этом смысле чувство формы это живое выражение человеческих целеполаганий. Еще загадочней выглядит данные человеку формы трансцендентности, которые способны в своих результатах выражать энергию всего человечества, формулировать его цели, предполагать его путь и видеть его как единый субъект. Чувство формы востребует для себя столь же гармоничных жизненных условий. Каждый этап жизни человека должен быть определен и результативно завершен, человек должен переживать целостность и завершенность своей молодости как некоторой программы жизни, именно по этой причине его миропонимание должно формулироваться в завершенных емкостях основного, среднего, профессионального и пост профессионального образования. Вообще говоря, не смотря на утверждения философов прагматического толка, экзистенциального толка, персоналистов о неразличимом потоке сознания и самосознания, чувство формы охраняет человека от хаоса. Есть распространенное понимание сезонов года, которое может быть представлено в выражении «пришла осень» как будто бы осень приходит без человека, без осени, которая рождается в нем, «отгорело лето», отдав человеку свои великолепные плоды, возникает новый цвет единый и неделимый, цвет, казалось бы умирания, цвет прощающихся желтых листьев, но почему эта желтизна вдохновляет человека на образы и мечты, на созерцание всего будущего года в его идеях и всполохах еще не родившейся чувственности, в этом угасании рождается надежда, рождается будущий год, это чувство формы осени, которое требует адекватных форм жизни, обучения и воспитания. Столь же остро проявляется чувство формы зимы и, как сказал поэт, - «и отдаленные седой зимы угрозы». Это, совсем не боязнь холода ,это чувственный рационализм зимы в ее геометрии деревьев, замкнутых пространств из которых люди мало

выходят, ее условия, в которых рождается глубинная мысль жизни, где обучение и воспитание тоже должно носить адекватный чувству формы зимы рациональный характер. Весной, тело человека измученное холодом предыдущего сезона перестает быть гармоничным, испытывает авитаминоз и, по существу, занимается только собой, но именно по этой причине отделяет глубинное чувство, обращенное к смыслам жизни от себя. Человек начинает чувствовать фальшь обычной жизни и, испугавшись непосредственности, уходит в глубинные пласты самого себя и порождает новую форму чувства, удовлетворяемую по настоящему, только художественными образами. Чувство весны должно наполниться музыкой, театральными представлениями, праздниками, особыми уроками, занятиями, в которых ученик будет иметь возможность переживать действительные истоки существования. Целостное чувство формы весны сменяется практической ориентацией лета, чувство формы приобретает характер действия, результативности, итогов года – а это означает практика, игры, путешествия, преодоление, ну, в общем, жизнь в ее реальности. Здесь хотелось бы подчеркнуть еще раз, что чувство формы есть живое целеполагание жизни – не внешние условия, а внутренние чувственные порывы определяют и создают необходимые комбинации, которые должны соответствовать чувству формы, в противном случае человека ожидает эмоциональный дискомфорт, не эффективность результатов жизни, болезненные состояния. Ну и, наконец, чувственный поток сознания и самосознания человека внутри себя представлен качественными определенностями, ведь форма всегда содержательна. Человеческие представления, выражающие состояние целостности, не терпят конкретной мысли, они определены строгостью чувственного представления. Если человек вмешивает в свое воображение понятия, пытается

в момент акта фантазии рационализировать виденное им, то из этого, как обычно получается, не мысль, не представления. Чувство формы, в ее целостной представленности, требует абсолютной чистоты и специальных методов и форм, адекватных такого рода целостному началу. Столь же придирчиво чувство формы к мышлению. Это уникальное опережающее состояние осуществляет запрет, который не дает возможности образам, фантазиям и мечтаниям, а так же персонифицированным переживаниям помешать чистоте мыслительного акта. То же самое происходит с переживаниями и настроениями – они находятся под охраной чувства формы. Здесь под запретом рационализм, всякого рода предположения, не точные представления, здесь все должно быть направлено в точку человеческой судьбы, работать на тождество отношений, на глубинный диалог, в котором только и рождается чистота истока. Чувство формы не оставляет в покое и определенность действия, творческого самовыражения, радости инобытия, духа в предметах и вещах. Творческое действие есть чистая форма глубинного волеизъявления. Когда же человек воплотил нечто, то есть проект завершен, спектакль сыгран, урок проведен – это всегда рождает внутри самосознания рефлексивную потребность и она должна согласно чувству формы быть защищенной от других внешних влияний, только участники бывшего дела, только те, кто были в творческом акте, только человек наедине с собой. Чувство формы указывает человеку на непрерывность потока его сознания и самосознания, но обязательно с чистыми дискретностями, то есть с прерывами, в которых человек переживает конкретное чувство формы и чувство формы, определяющее всю ее жизнь.

Чувство коммуникации. Категория коммуникации понимается в современной науке как поиск человеческой

общности, обращенной к смыслам бытия. Не мысль, не производство, не деятельность рожают человеческие объединения, микро-коллективы и микро-группы, а именно данное человеку чувство коммуникации. По существу, человек становится человеком, вступая в коммуникативные связи. Здесь важное значение имеет экзистенциальное понимание коммуникации, что по М. Хайдеггеру понимается «бытие с...», по Ж. Сартру «бытие с другим», М. Бубер же указал на «бытие «Я – Ты» вместо бытие «Я – Оно». Однако, для чувства коммуникации имеет значение и отношение «Я – Мы», имеется ввиду близкая по духу микрогруппа. Чувство коммуникации выступает в некоторой двунаправленности.

Первая - коммуникация непосредственной жизни, определяемая ментальной глубиной. Здесь коммуникативные диалоги выступают как проживание смысла семьи, где чувство уюта соединяет прошлое, настоящее и будущее, рождает оптимизм и перспективу. Здесь человек настроен на продуктивность и возникновение этого результата связанного с поиском ментальных оснований, радости совместного труда, увлеченности, единства в понимании профессионального долга, это поиск чистой коммуникации, где совместная радость жизни выражается в мистериях, праздниках, карнавалах и т.д. Многие исследователи ограничиваются ментальной коммуникацией и утверждают, что это чувство бывает только на уровне здравого смысла, однако, человек новой цивилизации чувства без сомнения двумерен и, как бы не растворялся он в ментальных радостях, его всегда посещает коммуникативный диалог с Богом, с человечеством как единым субъектом – это его трансцендентная коммуникация, не заданная, а данная ему как чувство. Здесь важно заметить, что и на ментальном, и на трансцендентном уровне коммуникации чувства получают свою реальность только в диалоге. Индивид-

личность, представитель новой цивилизации не способен выразиться в себе через внешнее взаимодействие, через коллективное мнение, он присутствует в действительности жизни только в диалоге с другим или с другими (имеется ввиду микро-группа). Надо сказать, что чувство коммуникации имеет различные определенности и это влияет на устойчивость или не устойчивость возникающих общностей или микро-групп. Есть микро-групповая общность основанная лишь на глубинном чувстве, где в основе идея существования двух, идея духовного зеркала, выражающаяся в тождественных представлениях, сомыслии, со-переживании, со-действию, со-рефлексии. Однако, в настоящее время существует и пока доминирует информационная коммуникация, которая так же и есть инобытие чувства коммуникации, только особенного внешнего свойства. Она порождает общности в виде микро-групп, но эти микро-группы мимолетны, не устойчивы, динамичны и не замкнуты. Есть так же адаптивная коммуникация, которая, на первый взгляд, более устойчивая – в микро-группах возникают необходимые диалоги, но стоит только индивиду адаптироваться, группа распадается. Наиболее сложной коммуникативной организацией являются коммуникативные микро-группы в социуме, где реальность требует умения выживать, умения мимикрировать, умения сохранять собственную глубину и одухотворять ею деятельность, возникшую в микро-группе. Чувство коммуникации определяет структурную единицу жизни – индивид ищет отражения в другом, эта единица «двое». Именно двое является ячейкой микро-группы, в которой есть еще двое, еще двое и, по существу, их присутствие в реальной жизни есть совокупный результат диалогов. Точнее можно было бы сказать, что «Я – Ты» есть рождение «Мы». Мир одного «Мы» воссоединяется с миром другого «Мы» и рождается третье

«Мы», которое и есть бытийственная общность микро-группы. Еще один важный момент, связанный с чувством коммуникации – это данное человеку чувство, существуя само по себе, возникает в реальности благодаря языку. Именно дискурс, а не что иное порождает дифференциацию человеческого общества. Люди гуманитарной направленности открывают себе себя и объединяются благодаря гуманитарной семантике, это она своими компонентами порождает их обособленность, точно так же как и те, в самосознании которых доминирует естественно-математическая направленность, возникающая под влиянием магии соответствующего дискурса. Особая когорта людей с технологической особенностью жизни открывается миру под влиянием соответствующей языковой системы, люди практического свойства создают свою когорту и она возникает под влиянием особой практической терминологии. Уже внутри самой микро-группы в ее активном функционале участники подразделяются по принципу их доминирующего отношения к целостным представлениям под влиянием символов и знаков, их приверженности к глубинному мышлению под влиянием концентров и системы понятий, особое место в микро-группах занимают те, самосознание которых пробуждается под влиянием имен и судеб, есть так же люди действия, волеизъявления и на них так же влияет соответствующий дискурс. Таким образом, чувство комплиментарности живет на разных уровнях бытия и выполняет заказы цивилизации, тенденции которой заложены в их самосознании и энергетически определяют автономность и диалог существующих в социуме общностей.

И так, перед нами пять базовых чувств, данные человеку новой цивилизации чувственного разума: это предчувствие, указывающее на то, что чувства основа жизни, это чувство ритма, создающее условия для

адаптации человека с реальностью, это чувство истока, определяющее действительные начала всех представлений, мыслей, переживаний, волеизъявлений и рефлексий человека, это чувство формы, нацеленное на творение гармонии мира, это чувство коммуникации, определяющее общности человеческого существования в социуме. В этой ипостасности только и способен осуществлять свою жизнь человек новой цивилизации чувствующего разума. Он индивид-личность, он субъект жизни, он ни кому не подражает и, ни кому не подчинен, кроме собственных истоков, кроме внутренних регуляторов, данных его индивидуальности, которые он с помощью специальных условий обучения и воспитания превращает в личностные качества, но главным фундаментальным глубинным состоянием его самосознания является чувство жизни, в котором в снятом виде присутствуют все базовые чувства - он живой человек и это главное качество его пребывания на земле, потому что, по словам Гегеля «только живое целеполагает».

Глава 2.

ПЕДАГОГИКА ЧУВСТВА И ПОСТУЛАТЫ ОБРАЗОВАНИЯ.

Педагогика чувства, если представлять ее в системе основополагающих категорий, постулатов, принципов и закономерностей, явление абсолютно новое, создающееся

на стыке философии, социологии, культурологи, психологии, собственно педагогики, особого понимания дидактики и практических технологий. Естественно, при такого рода начинании, у авторов возникает проблема корректности понятий, особенно, в сравнении с существующей традиционной педагогикой. Однако есть такие категориальные основания, которые предоставляют свободу их интерпретаций. Так в основу формулирования постулатов были положены категории биологической наполненности. Это, во-первых, определяло их структурную ясность, а, во-вторых, не вызывает сомнений, так как биология тесно связана с педагогикой и психологией. Здесь важно заметить, что не только данная работа является пионером в использовании биологической терминологии – есть множество научно-педагогических исследований, в которых используются понятия: преформизма, рекапитуляции, структурности и даже витализма. В данном исследовании в основу постулатов были положены следующие категориальные биологические составляющие, естественно, интерпретированные в педагогическом ключе. Речь идет о пяти постулатах организации образования в контексте педагогики чувства: постулат преформизма в образовании, постулат темпоритмической репродукции в образовании, постулат рекапитуляции в образовании, постулат структурности в образовании и постулат витализма в образовании.

§ 1. Постулат преформизма в образовании

Этимология этого слова восходит к понятию «преобразовывать» - речь идет о метафизическом представлении, о биологии XVII - XVIII веков, по которому взрослый организм уже предобразован в яйце или сперматозоиде в виде мельчайшего зачатка, который увеличивается и разворачивается по мере развития

организма. Имеется ввиду, что образование является своеобразным зачатком, преформой будущей жизни. Жизнь человеческая в этом понимании разделена на две основополагающие части – это молодость (от 0 до 33 лет), которая приравняется к образованию и это зрелость (от 33 до 85...). Здесь важно понимать идею чувства как практическое воплощение жизни, это чувство, согласно исследованиям в области акмеологии и геронтологии проживается в трех ликах: семейном (от 33 до 50 лет), социально профессиональном (от 50 до 70 лет) и коммуникативном (общение) (от 70 до 85...). Согласно постулату преформизма, реальные чувственные лики проживаются опережающее в условиях образования, но проживаются как будущие образы, которые, естественно, не понимаются как будущее, а остаются в эмоциональной памяти человека-ученика как пробужденные чувственные истоки, как некоторая жизнь в жизни, как тот самый зачаток, в котором в снятом виде присутствует вся будущая чувственная жизнь человека.

И так, по аналогии с возрастом зрелым, ребенку-школьнику предстоит прожить семейный образ (от 0 до 10-11 лет), социально-профессиональный образ (от 11 до 24 лет), коммуникативный образ общений (от 24 до 33 лет). Здесь необходимо отметить два важнейших контекста: первый – временные рамки и образов, и ликов могут уменьшаться или увеличиваться в зависимости от специфики эпохи и цивилизации (коллективный социалистический этап предыдущей цивилизации имел упрощенный и уменьшенный семейный лик и образ, и, достаточно разнообразный и увеличенный социально-профессиональный лик и образ, по мере же развития цивилизации чувственного разума в контексте индивидуализма, семейный образ и лик будут занимать все большее пространство и время в силу того, что семья, ее проживание является фундаментом индивида-личности);

второй – образовательный этап рассматривается как целостность внутри себя структурированная, объединенная образованием, то есть опережающим проживанием образа будущего индивида-личности, в то время как зрелость, пожилой возраст, старость не рассматриваются как этапы в некоторой отдельности, а понимаются как единый целостный процесс взрослой жизни, определяемый как зрелость.

Однако, прежде чем посмотреть в какой структуре проживается семейный образ в условиях образования, необходимо определить ряд категорий, которые используются в данном случае для некоторого прозрачного понимания идей педагогического преформизма: чувственное ментальное взаимодействие – жизнь сегодня и сейчас, некоторая внешняя организация реального предметного мира, диктуемая ментальной чувственностью, то есть глубинным основанием единичной человеческой жизни; трансцендентное отношение – чувство целостности человечества, чувство любви, истоки истины, добра, красоты и творчества, как ступеней ведущих к пониманию всеединства человечества, частичкой которого, является переживающий свое бытие человек. Во все времена этот конфликт не давал покоя человеку, но в цивилизации познающего разума он переживался как некоторые рациональные императивы. В настоящее же время, это конфликт носит абсолютно чувственный характер: в семейном контексте – живу сегодня, накапливаю, у жены своя задача, у детей своя, семья мое спасение (ментальное взаимодействие), я созерцаю женственность своей жены, я переживаю отцовство и сыновство, я чувствую вселенский уют как величие и счастье жизни (трансцендентное отношение). Посмотрим, как этот конфликт отражается в семейном лике зрелости и проживается как образ в семейном этапе начального образования.

И так, семейный лик зрелости (33 – 50). Подчеркнем еще раз, школьный образ – основа взрослого лика жизни, в это необходимо поверить, так как каждый этап деятельного семейного бытия, требует обращения к истокам школьного семейного протообраза. Это происходит потому, что становление семейного лика жизни начинается в его устойчивой структуре с синкретизма взаимодействия и трансцендентного отношения (семейные обязанности, забота о содержании семьи и идеальное чувство любви) на первом этапе, такого рода опыт был у человека еще в младенчестве. Далее лик семьи взрослого человека переходит в состояние абсолютизации взаимодействия и латентного отношения – то есть доминантой ментального над трансцендентным, то есть все сосредоточие семейной жизни направлено на адаптацию и выживание, на определение функций и места каждого члена семьи, на его продуктивность. При этом элементы отношения естественно присутствуют в этой борьбе за место под солнцем. Такова реальность семейного лика взрослого человека, однако, и такой опыт продуктивного взаимодействия, как программный исток был уже в начале.

Наконец, семья, укрепившись и определив место каждого человека в ее жизни, исчерпав энергию строительства (то есть форму ментального взаимодействия). В семье происходит качественный переворот в области идеального чувства, латентно пребывавшего ранее во взаимодействии. Дух любви в форме идеального чувства возникает заново и доминирует в целостности семейного лика, порождая в то же время следующий, этап на котором осуществится синтез взаимодействия и отношения. Эффективность четвертого этапа семейного лика указывает на то, что семья состоялась.

Образная, виртуальная схема, когда-то намеченная школьником в прообразе, возвращается в качестве основы семейного лика, как исток, как изначалие, над которым как над чистым идеальным опытом надстраивается опыт взрослых людей.

Вернемся во время и пространство семейного образа, который приурочен к начальному образованию (от 0 до 11 лет). Посмотрим, как события взаимодействия и отношения оставляют в сознании ребенка установки, работающие на будущий целостный знак сознательной конфигурации.

В младенческой стадии ребенок – сел, встал, пошел. Это своеобразная физическая и духовная событийность, всегда синкретична, в ее спонтанном проявлении виртуально представлены и взаимодействие, и отношение.

Далее событийность предполагает некоторый первоначальный дуализм. Ребенок произносит первое слово, первую образную соединительно-осознанную метафору – это так называемое метафорические события, они без сомнения спонтанны и открывают взаимодействия как научение, а отношение как мгновение воспитания.

Надо сказать, что в данном этапе ментальное взаимодействие отчуждается от трансцендентного отношения, имея его в себе, как и отношение в своей событийности несет в себе успех взаимодействия. Именно событие взаимодействия и отношения являются ведущими в основании индивидуально-телесного знака детского сознания, который так же в контексте события синтезируется в детском сознании к трем годам. И так, внутренняя телесная событийность взаимодействия и трансцендентная событийность отношения, переплетаясь и взаимопроникая, синтезируются в самостоятельной детской интерпретации, которая представляется иерархическим сочетанием образа матери и отца. Рождается телесный синкретический знак сознания,

готовый увидеть мир образования как внешнюю совокупность взаимодействия и отношения. Это необходимо понимать как готовность ребенка к пребыванию в детском саду.

Здесь два этапа феноменально выстраивающихся как внешнее ментальное взаимодействие (младший дошкольный возраст от 3 до 5 лет) и внешнее трансцендентное отношение (старший дошкольный возраст от 5 до 7 лет).

В сущности это конфликт взаимодействия и отношения, который далее должен разрешаться в синтетической форме деятельности, где ребенку будет представлена возможность конвергенции различавшихся ранее в его сознании альтернатив.

Здесь необходимо видеть детскую активность как некоторую самостоятельную проявленность, порождающую качество.

В младшем дошкольном возрасте ни кто не вдохновляет ребенка на самостоятельное действие (понимание М. Монтессори как навязывание самостоятельности не верно).

Акты самостоятельных действенных озарений идут из глубины детского сознания. Ребенок в этот период не управляемо самостоятелен. Организация самостоятельного взаимодействия лишь условие, которое ребенку помогает, либо наоборот ограничивает, что бы достигнуть эффекта самостоятельной событийности. К событию самостоятельного действия движется детская активность в обобщающих это движение действенных мероприятиях детского научения. Знак, есть телесность, пребывающая во взаимодействии и открывающаяся в событиях представления, в событиях действенного мышления и переживания, в событиях волеизъявления и оценки.

Общая канва событийной самостоятельной деятельности основа для образовательных условий детского сада в младшем дошкольном возрасте. Однако

внешняя событийная канва возможной активности во взаимодействии имеет предел, она насыщается и конвергирует, переопределяясь в знак детского сознания, возникающего в трехлетнем возрасте, дополняя его рациональными конфигурациями, все более рельефно, определяя индивидуальную траекторию жизни ребенка. Так образовательная событийность творит программный знак сознания.

Между тем, событийность сознания имеет и более глубинные основания, открывающиеся в отношениях. Отношения – бытийственный лейтмотив старшего дошкольного возраста.

Можно сказать, что если в младшем дошкольном возрасте ребенок играет во взрослого при этом, понимая, что он маленький, то в старшем дошкольном возрасте он превращается в маленького взрослого. Мир, в котором он живет, обретает характер оценочности его поступков. Поступки выдают внутренний всечеловеческий событийный контекст. Это проявляется в возникающем «не откуда» страхе Божьем, дети часто в тайне молятся, страх перед внешней оценкой поступков как сосредоточие человеческих отношений, переживание первых событий стыда, событий победности и предательства, события первой влюбленности, события детской отчужденности. Именно на этот период приходятся события воровства и раскаяния.

Это все спонтанные проявления глубинных оттенков духовного бытия, которые должны быть объемы воспитательными условиями, где происходит метаморфоза обогащения первоначального знакового образа целостностями всечеловеческого свойства.

И так, виртуальные лики синкретического чувственного начала намечены, осталось определить некоторую образовательную форму, предшествующую начальной школе, где проявленный первоначальный опыт

событийного взаимодействия и отношения будет синтезирован в самостоятельных событийных актах детской активности. Необходимы такие условия (акты выживания), в которых дети самостоятельно творят свой мир представления, самостоятельно принимают решения, переживают оценку своих поступков и проявляют волю во влиянии на других людей.

Этот этап не настоящий синтез, это всего лишь конвергентная подготовка к переходу дошкольника в завершающий этап начального образования в начальную школу.

Начальная школа являет в данном контексте некоторый синтетический, знаково-синтетический результат восхождения детского сознания к знаку телесности с тенденциями ментальных представлений и трансцендентного смысла.

Можно сказать, что начальная школа это знаково-символический синтез и своеобразный пропуск, без которого спонтанные откровения детского сада в реальном знаково-символическом социуме бесполезны.

Что в событийном чувственном контексте происходит в начальной школе? Опыт спонтанных откровений детского сада не запечатлен в знаках и символах, а оставшееся в материале тело и сознание требует школьной оформленности, то есть знаково-символический континуум начальной школы накладывается на спонтанный практический опыт ребенка, обобщая открытые в детском саду тенденции к качественно новой организации. Понимание инвариантных знаков и символов начальной школы, представляющей жизнь, есть гармонизация спонтанности, есть событие пребывания в начальной школе. В результате телесный знак индивидуального сознания обретает азы знаково-символической социальной грамотности. С помощью

обновленного знака школьник сквозь его призму способен увидеть будущей образовательный мир.

И так, телесно-знаковый образ сознания завершил свое становление и готов к дальнейшему освоению образовательной действительности. Чувство взаимодействия и отношения вошли в первоначальную коррекцию, что бы далее абсолютизироваться для настоящего синтеза, завершающего формирование семейного образа.

Напомню, взаимодействие всегда телесно, отношение всегда духовно.

Чувственные события тела – это акты его качественного сознания на пути к взаимодействию, события духа это приближение и открытие ментальных и трансцендентных смыслов.

В результате, с очевидность просматривается структурная аналогия взрослого семейного лика и семейного образа, возникающего в начальном образовании (от 0 до 11 лет). Исток и реальность представляют собой зеркальное отношение, только образ – это будущее, а лик – это воспоминание истока, и, в этом смысле чувственный образ есть опережение полезное для реальной жизни. Здесь разрешается конфликт телесного и идеального. Над телесным началом ребенка (от 1 до 3 лет) в условиях семьи надстраиваются чувственные ментальные и трансцендентные тенденции «Я и Мир». Весь остальной период времени от 3 до 10 лет ребенок-школьник осваивает идеальный вариант семьи, оставляя телесное его начало как фундамент. Именно в младшей группе детского сада все семейные роли переносятся на воспитателей и друзей, это аспект телесной ментальности жизни в ее идеальной интерпретации. Далее идеальная семья обретает трансцендентные тенденции. В своих переживаниях ребенок обращен к истокам всечеловеческих проявлений: влюбленности, стыда, победности, пораженчество, полная

и абсолютная неуверенность в себе – это все переживания, имеющие отношение к человеческой трансценденции, к некоторому всеобщему и вечному чувственному опыту. Начальная же школа окончательно формирует образ идеальной семьи, начальная школа всегда семейна, она синтез всех истоков, она переводит практику чувствования в язык символов и знаков и тем самым каждый ученик обретает в себе знак семейного чувственного образа. Здесь важно понимать, что семейный образ в его структурных компонентах представляет собой совокупность чувств и реальных и идеальных, проживание которых в чистом виде есть необходимое основание человеческой жизни. Здесь нельзя допускать ни какой абсолютизации начала, развития или завершения – все должно быть гармонично, в свое время, со своей продуктивностью, только такое проживание семейного образа в условиях начального образования может стать помогающим человеку истоком в треволнениях, парадоксах, преодолениях сопровождающих становление и развитие взрослого семейного лика как чувственной основы жизни индивидуальности.

Далее мы приступаем к сравнительному анализу профессионального лика взрослого человека, который он проживает в период от 50 до 70 лет. Этот период наиболее сложен и длителен и имеет очень рельефную двунаправленность: с одной стороны это внешняя профессиональность лика, с другой внутренняя профессиональность лика. Каждое из направлений имеет свою структуру.

Первая – это внешний профессиональный лик, он связан с адаптацией к социуму посредством профессии. Он начинается с незрелости ментального и трансцендентного в профессии, эти два начала по своему идеальны, они несут в себе абстрактные ценности и убеждения. Первое из них ментального свойства и

обращено к непосредственной социальной жизни – здесь человек находит и проживает свое профессиональное место в социальной системе, он обращен к внешнему социальному взаимодействию, но основой здесь является данное ему априори ментальная чувственность, где профессионализм определяется социальным заказом и где человек устремлен к внешним, по существу, ценностям и пребывает в увлеченности карьерным ростом, хотя, не без элементов действительного мастерства. На втором этапе социального становления он переходит в более совершенную парадигму и рассматривает свою социальность как служение обществу, то есть в первом случае общество его призвало и он переживает свое призвание обществом, во втором случае человек восходит к пониманию необходимости служения этому обществу. Это чувство пока выступает в некоторой абстрактной форме, потому что не подкреплено высоким уровнем мастерства. И так, двунаправленность – абстрактное призвание и абстрактное служение, которое далее восходит к действительному синтезу, то есть наполняет абстракцию содержанием мастерства. Здесь так же есть синкретичное начало, в котором представлена профессия как ремесло и профессия как служение человечеству – у первого ментальное чувственное основание, у второго трансцендентное. Далее в структуре происходит абсолютизация профессионального чувства, где человек проживает свое мастерство как призванность, когда же это состояние достигает меры, лик переворачивается к трансцендентному чувству служения посредством профессии, но уже служению в высоком смысле - Родине, человечеству. Завершается этот этап внутреннего профессионализма лика некоторым синтезом, то есть достижением высокого уровня деятельности, где чувства служения и призвания выступают как единый прожитый, а, следовательно, обретенный человеком лик. Первый этап

внешнего профессионального лика можно отнести к возрасту от 50 до 60 лет, второй этап – от 60 до 70. Очевидно, что этот этап наиболее длителен, но именно этого требует входящий в свои права индивидуализм, который с одной стороны удлиняет человеческую жизнь, делает ее более качественной, а с другой стороны – индивидуализм заказывает высокий уровень профессионализма и только продуктивный результат этого этапа рождает гармонию правильно прожитой жизни. Индивид-личность, не достигший совершенства в профессионализме, есть причина пополнения кагорты маргиналов – людей несчастных и выбитых из темпа ритма социальности собственным несовершенством.

Необходимо еще раз подчеркнуть, что мы рассматриваем образование как чувственную преформу будущей реальной жизни, как некоторую образность, к которой взрослый человек обращается как к чувственному истоку, как к идеально прожитой жизни, то есть в условиях образования это чувственный образ, в отличие от лика взрослого человека, следовательно, необходимо рассмотреть движение профессионально-деятельного образа в условиях школы и в условиях вуза. Здесь так же есть синкретичное начало, именуемое 5 классом. По мнению большинства учителей, 5 класс наиболее сложная педагогическая общность, очень противоречивая и трудно поддающаяся влиянию учителя – это объясняется как раз присутствующей в их возрасте неразвитостью двух начал. С одной стороны пятиклассники как маленькие взрослые – чувствуют реальность непосредственной жизни, много знают о ней, иногда побеждают учителя своей знаниевой активностью, кажется, что их не чему учить и нечему воспитывать. С другой стороны, они настолько искренне обращены к небу, к вольным просторам лесов, полей, они как завзятые религиоведы судят о Христе, о Боге, выражают свое отношение к Исламу, то есть, обращены к

трансцендентному и это все так и не так. В их знаниях много разрозненности, но есть неистовое желание деятельностно продуцировать мир, делать его своими руками, рисовать и изображать его – мир в котором они живут сейчас и в тоже время, это всего лишь чувственный всполох, в котором нет действительного знания о мире, точно так как же их чувство небесного и земного, космического и бесконечного – это всего лишь чувственная интуиция ребенка, которая без страха и сомнения одевает свое детское видение в известные ему в том или ином смысле понятия.

И так, первое его начало ментально, второе трансцендентно, оно присутствует в нем, оно меняет свою доминанту, но она есть действительный чувственный порыв, устремленный к деятельностному освоению мира. Однако в 6-8 классе учащихся как подменяют, предыдущая чувственная активность прячется в пубертатное телесное функционирование, где все критерии связаны с половым созреванием. Половое созревание и есть проявление высшего взаимодействия с миром (тело превращается в действительное высшее деятельностное взаимодействие с миром). Ребенок открывает для себя продуктивность своего тела, и именно через это откровение он видит продуктивную целесообразность мира. Это лишь означает, что каждый урок, каждое воспитательное мероприятие этого этапа школы должно иметь полезный результат, восходить к сделанному продукту, в его основе будет находиться пробужденное ментальное чувство непосредственной жизни, устремленное к поиску призвания на этой земле, причем важно, что бы в 6-7 классе определялась некоторая телесная продуктивная задача, связанная с непосредственным деланием, схематизацией, рисованием, игровой результативностью, имитационными играми в контексте реалий жизни, а персоны, представляющие различные предметы, вступали

с учащимися в диалог, связанный с со-мыслеми, с со-переживанием, с со-действием . В 8 классе эта продуктивная направленность психики ученика должна быть обращена к глубинным ментальным смыслам, выраженным в памятниках бытовой культуры, где орудия труда, жилища, обработанная почва, храмы, крепости выступали как инобытие человеческого чувства, рождающее ответное чувство в детском ментальном самосознании, где персоны, представляющие предметное содержание были основой для диалога с учеником в контексте глубинных ментальных смыслов. В 9 классе два ментальных начала деятельностное и культурное испытывают метаморфозу ориентированную на социум. 9 класс это первый полусинтез, открывающий ученикам суть их первоначального призвания – здесь рождаются, возникают и казалось бы доходят до своего результата первые профессиональные выборы, которые потому и не устойчивы, что учащиеся не прожили вторую, не менее важную сторону своего деятельностного профессионального мироотношения – имеется ввиду 10-11 класс, именуемый в психологии постпубертатным периодом, когда телесность получила свою продуктивную основу, а маленький человек открывает для себя трансцендентное чувство в свете которого возникают как бы сами из себя состояния любви, истины, добра, красоты и творчества, но главное, что здесь впервые, через целостное видение мира и человечества ученик способен прожить в некоторой идеальной конфигурации, в известном абстрактном энергетизме чувство служения другому человеку, родине, человечеству. Именно этот разрыв ментального, непосредственно жизненного, которым завершается 9 класс и трансцендентного, всеобщего и вечного, которым завершается 11 класс, усугубленный своеобразным противоречием призвания и служения порождает состояние нового выбора, где

абстрактная деятельность приобретает характер профессии – ученики выбирают учебное заведение, то есть форму образования, в которой завершится становление их профессионально-деятельного образа.

Школьник становится студентом специального профессионального учебного заведения. Здесь, как и в семейном протообразе, становление определяет четыре важных вехи профессионально-деятельного протообраза. Первоначальный – синкретизм, где чувства взаимодействия и отношения почти не разведены, они выступают в неразвитом единстве или в нашем контексте – это синкретизм ментального и профессионально-трансцендентного, символизирующих, как известно, профессию как ремесло с одной стороны и профессию как отданность человека через нее человечеству. Еще точнее здесь витает неразвитый конфликт двух чувств: профессионального призвания и профессионального служения. Это как обычно, первый год обучения в ВУЗе. Он связан с состоянием принятием студента профессионально-деятельным студенческим сообществом.

На втором этапе, протообраз вступает в доминирование взаимодействия над отношением. Это выражается в стремлении студенческого сознания к успеху в области профессиональной направленности. Если событие успеха состоялось, то как ни странно студент испытывает состояние опустошения и новых сомнений, которые ведут по пути поиска смысла профессиональной деятельности. Открытие смысла, а естественно отношения невозможно без преподавателя, уже когда-то открывшего этот смысл. Поиск завершается «встречей» с человеком (преподавателем), способным создать условия для открытия и протопереживания профессиональной судьбы студента (в высшей школе это возможно в магистратуре).

Как обычно, на этом этапе возникает состояние отчуждения от внешнего успеха, главным становится

глубинное внутренне чувство самостоятельного открытия, как фактора служения человечеству, а, следовательно - отношения. И так конфликт внешнего взаимодействия, то есть общего профессионального успеха с открытием смысла профессиональной деятельности, то есть отношением. Альтернатива должна разрешиться в самостоятельном выборе студента, где успешность общей профессиональной направленности, одухотворится открытым смыслом – отношением. на этой основе происходит принятие окончательного решения, определяющего будущую жизнь.

В этой борьбе двух начал, под эгидой профессионально-деятельного протообраза и рождается опережающее программное чувство о будущем профессиональном лице, предполагаемым взрослой реальной жизнью.

Начнем с события профессиональной адаптации – в его основе особый тип событийности, внутреннее влияние которого обращено к рождению новой телесно-знаковой конфигурации – Я студент. Бытие человеческого сознания в данном случае устремлено к овладению новым пространством. Телесность в бытийственном преломлении испытывает дискомфорт и направляет сознание к созданию таких пространственных форм, в которых бытие вполне успокаивается, испытывает радость присутствия. Это первоначальная абстрактная форма бытийственности в условиях ВУЗа.

Это означает, что студент увидел перспективу в контексте профессии, увидел ВУЗ как собственное пространство, обустроив собственное пространство обучения и жизни. Это понимание принятости в пространстве и есть первоначальный событийный акт телесной адаптации.

Далее студенческое сознание видит событие дискурсивно-продуктивного представления, организованного как акты специальных курсов, в которых

осваивается специфический дискурс профессии. Это событие дискурсивной профессиональной продуктивности может быть выражено во фразе – «Путь ясен. Я способен достигнуть успеха». Иначе это можно было бы назвать событием «успеха».

Однако когда данное событие состоялось, когда предощущение будущих профессиональных достижений начинает доминировать, эта часть порождает завышенную самооценку и не оправданные амбиции.

Эта студенческая амбициозность часто поверхностна и внутренне требует своеобразного охлаждения. Спонтанная событийность сознания сама ведет к проектам, где теория встречается с практикой. Встречи с увлеченными своим делом учеными, мастерами, с людьми влюбленными в свою профессию, сглаживают амбиции дискурса с действенным полезным результатом. От единичного сознания переход к общему. Соединив свое сознание дискурсивного представления с общими, студент далее возвращается к особенному пониманию профессии и дискурсивные акции, в которых он принимает участие, начинают носить характер реальных достижений, что и являет собой события дискурсивно-продуктивного успеха.

Третий этап в логике событийности – это откровение, основанное на переходе от внешнего дискурсивного успеха, который естественно изменяет сознание, но не затрагивает глубинного взаимодействия. Под глубинным основанием взаимодействия понимаются ментальные смыслы, открываемые в событиях профессиональной пользы. Речь идет о необходимом переживании полезного смысла профессии в событийном сознании и самосознании людей окружающего социума. Событие, открывающее определенное состояние этого этапа в ментальных диалогах, которое есть отражение внутренней событийной пульсации.

Длительная этика и эстетика будущей профессии; диалоги с лучшими представителями профессии и рефлексия над смыслом их увлеченности; психологические профессиональные тренинги и есть основа третьего этапа определяемого событием профессиональной ментальности.

Далее событие продуктивно-дискурсивного успеха конвергирует с открытием ментальности профессии и переходит далее в событие первоначального профессионального выбора. Где по существу происходит основанный на смысловом действии синтез двух событийных начал – это событийный этап действенной практики. Это как раз имеет отношение к фразе «это моя профессиональная судьба», это чувство призвания, в котором главными критериями является польза и профессиональный успех.

Для предопределения формулы профессиональной судьбы как служения, как миссии перед человечеством, а, следовательно, устойчивого адаптивного выбора и дальнейшей успешной профессиональной жизни в социуме, необходим следующий событийный этап – магистратура (понимаемое широко) для всех видов других учебных заведений.

Если предыдущий этап дискурсивно-ментальной событийности был связан с программированием профессионального взаимодействия, то следующий (магистратура) осуществляет событийное программирование отношения. Глубинный диалог с мастером и специальная аккордная работа, доказывающая понимание основных задач программ, окончательно завершается на 6 курсе, где окончательно определяется уже не чувство призвания, а необходимость служения посредством профессии.

Пятый этап это самостоятельная практика под контролем специального учебного заведения, ознаменованная программирующим событием выбора.

Таким образом, событийное программирование в профессиональном учебном заведении (ВУЗе) начинается с синкретичного взаимодействия и отношения на основе события физической адаптации на 1 курсе, это доминирование взаимодействия на основе дискурсивного событийного успеха на 2 курсе, это открытие продуктивных смыслов профессии в событиях ментального диалога на 3 курсе, это первоначальный выбор профессионального пути на 4 курсе. На 5 курсе в условиях магистратуры пробуждается студенческое сознание как отношение, где в событийности экзистенциального диалога рождается связь студенческой судьбы с судьбой человечества. Несколько слов об особенностях магистерского этапа профессионального образования, обычная в последнее время практика непродуманных решений привела к закрытию специалитета, возможно это закрытие имело объективный характер, допустим, экономия средств, либо вообще неправильное понимание завершающего этапа всего профессионального образования. Между тем субстрат событийного программирования указывает на глубинный характер любого завершения. Студент находится в имманентном событийном пробуждении глубинного диалога, который в свою очередь является основой возникающего событийного плана выбора профессиональной направленности жизни. Событийность здесь дуалистична, для одних это практическая деятельность, для других это наука как судьба. Только мастер способен отдать завершающему этапу обучения студента пафос своей жизни, бытийственный смысл профессии практического свойства. Только ученый, вокруг которого объединилась группа молодых исследователей, способен укрепить их веру для решающего шага в настоящую науку, успех в которой возможен только без остатка отданной ей жизни. По этой причине в высшем

профессиональном образовании должны существовать две магистерские направленности, одна практическая, в основе которой творческая мастерская под руководством выдающегося практика, вторая – научно-исследовательская, где основой образования является научно-исследовательская экспериментальная работа под руководством известного ученого. Этот выбор должен быть скреплен событием глубинного диалога и событием окончательного самостоятельного определения профессионально- жизненного пути. Откровения мастера и студента основываются здесь на создании , то есть практическом строительстве объекта жизни полезного и необходимого обществу. Глубинный диалог, способствующий окончательному выбору науки как способа жизни, реализуется на основе полезного для общества научного исследования.

И, наконец, в специальной послевузовской практике чувственное проживание в событии выбора, осуществляется окончательное определение профессии как судьбы.

И так, с очевидностью просматривается чувственная структурная аналогия образа, возникающего в 5 классе и завершающегося в профессиональном учебном заведении и профессионального лика, который творит взрослый человек от 50-70 лет. Если образ в условиях образования был чувственно успешен, то он действительно является профессиональной фундаментальной преформой для зрелого человека, творящего самостоятельно свой профессиональный лик. По существу, у него нет ни какой помощи, кроме прошлого чувственного фундамента, профессионально-деятельностного образа в школе и в вузе – именно там взрослый мастер, творящий свою жизнь, берет оптимизм, веру в себя, соотнося при этом, трудности становления лика с идеальными чувственными основаниями образа.

Если же посмотреть с позиции прямого переноса протообраза на общенческий лик жизни (55 – 85...), то здесь ментальное взаимодействие и трансцендентное отношение серьезно конвергирует, однако остается в конфликте еще более целенаправленном и результативном.

На этом этапе жизнь, есть период семейного общения, как действенно-глубинного диалога, не без борьбы взаимодействия и отношения, но носящий почти характер святости, профессионально-деятельное общение достигает абсолютной чистоты служения, а собственно общение возводит человеческое сознание к бытийственной персонификации, в которой человек восходит к высотам духа, вступает в диалог с вечностью, восходит к созерцательному диалогу с другим человеком. В результате, протообраз общения с корректировкой образования с 25 – 33 лет, нацелен как основа на лик общения и коммуникации, которого достигает человек в завершении жизненного пути - человек вступает в завершающий этап образования, который условно назван жизнепропедевческим, а с точки зрения образа – это протообраз взрослого лика общения.

Здесь все носит самостоятельный характер, а у образования остается структура коррекции и сталкерской помощи в каждом этапе протообраза общения. Так как данный этап образования завершающий, то он снимает с себя весь пройденный путь, максимально сближая стороны конфликта взаимодействия и отношения в одном контексте общения ментального и трансцендентного.

Жизнепропедевческая семья – общение (гражданский брак как конвергенция первоначального семейного протообраза). Для молодоженов важно пережить образ семейного общения, где реальным является глубинный диалог супружеской пары, а квази реальным взаимодействие и отношение.

Это удивительный феномен – жизнь и не жизнь. Это своеобразная мечта, некоторое срединное существование, но оно более содержательно, чем школьный протообраз. Именно по этому, он требует постоянной корректировки со стороны социологов, педагогов и психологов.

Столь же устойчивым является жизнепропедевческий образ профессиональной деятельности – профессиональный лик понимается так же в свете общения, своеобразное чувство радости труда превалирующее над успехом и служением (то есть взаимодействием и отношением). Хотя конфликт двух начал без сомнения присутствует, но главным здесь является переживание общего дела. Поэтому профессиональный успех на этом этапе часто не приходит, но остается радостное чувство оптимизма от трудового общения.

Высший этап жизнепропедевческого образа является завершающим в образовании, это собственно общение. По существу все предыдущие этапы были устремлены к нему. Здесь открываются истоки чувственного созерцания, настоящего сотрудничества и почти реального служения человечеству. Однако и он имеет в себе конфликт взаимодействия и отношения в общении, который так же намечен был в завершающем протообразе.

И самое главное персонифицированное общение остается под педагогическим взглядом образования. Это создание системы клубов, где присутствуют элементы организации и управления общением со стороны образования для завершающей определенности опережающего образа.

В результате, с очевидность просматривается созерцательная связь коммуникативного лика, который завершает человеческую жизнь и жизнепропедевческого образа (24-33 года) чувства общения, коммуникативные смыслы проживаются на этом этапе образования

достаточно глубоко, так как наиболее реалистичны, наиболее жизненно приближены и остаются фундаментом эмоциональной памяти человека для того, что бы быть востребованными как раз на последнем этапе жизни, когда возможно человек достиг по существу вершины. Вершина, путь по ней всегда самый трудный этап в любом восхождении, здесь возможно обжигающее влияние солнца, человеку на вершине не хватает кислорода, он чувствует опасность высоты, он созерцает абсолютно чистые пределы искренности и только возврат, вечное возвращение к идеалам его молодости, к событиям его тридцатилетия дает ему силы, что бы испытать счастье покорения жизни.

И так, образование закладывает в качестве идеального опыта жизни три основополагающих протообраза: семейный – от рождения до завершения начальной школы от 0 до 11 лет, деятельностно-профессиональный протообраз от 11 до 24 лет и общенческий протообраз – 24 – 33.

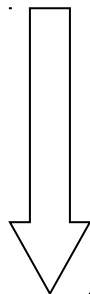
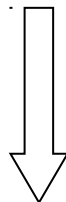
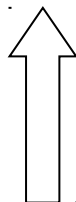
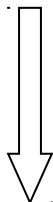
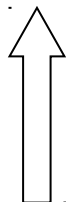
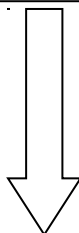
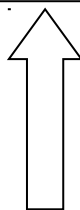
Каждый образ осуществляет свое становление на основе виртуального конфликта взаимодействия и отношения, который проживается субъектом образования как чувственный опыт и становится основой трех ликов реальной взрослой жизни: лик семейный – 33 – 50, лик профессионально-деятельный – 50 – 70, лик общения – 70 – 85.

Количественные коррективы естественны и даже необходимы, однако содержание образования, есть инвариант чувственного опыта жизни – детский чувственный опыт жизни в целостной жизни человека.

Постулат преформизма это устойчивый критерий, характеристика которого закладывается новым образованием, определяемым педагогикой чувства. В этом контексте можно сформулировать постулативный закон преформизма: чувственный опыт, пробужденный и

скорректированный в условиях образования, является опережающим

О Б Р А З О В А Н И Е		
Событийно-семейный образ	Деятельностно-профессиональный образ	Жизне-пропедевческий образ (общение, коммуникация)
От рождения до 11 лет	От 11 лет до 24 (основная, средняя и профессиональная школа)	От 24 до 33 лет (социальная педагогика)



В З Р О С Л А Я Ж И З Н Ь		
Семейный лик взрослой жизни	Профессиональный лик взрослой жизни	Коммуникативно-общенческий лик взрослой жизни
33 – 50 лет	50 – 70 лет	70 – 85 лет

представлением (преформой) о чувственном опыте реальной взрослой жизни человека и по существу представляет собой опережающее влияние образов опыта (семейного, профессиональнодеятельного и коммуникативного), полученного в условиях обучения и воспитания на лики (семейный, профессиональнодеятельный и коммуникативный), возникающих в условиях становления и развития взрослой жизни.

§ 2. Постулат темпоритмической репродукции в образовании

Человечество, обладающее субъективным сознанием, устремлено к своей будущей гармонии, причем эта устремленность осуществляется в определенном ритме. Этот всеобщий ритм жизни тотального сознания продиктован ритмом вселенной и «уютной» энергией солнца. Ритм непрерывен и устойчив. Он не меняется. По той простой причине, что это удел тотального всечеловеческого существования. Однако на этом уровне у субъекта человечества есть характеристика определяющая его связь с временным и единичным. Имеется ввиду темп. Темпоритм человечества существует совместно, но ритм вечен, а темп конечен и временен. По этой причине темп все время восходит к ритму, а ритм на определенном этапе своей тенью, а точнее формой приостанавливается в темпе. В этой условно-метафизической обстановке, в ее темпоритме живет цивилизация. Что бы ощутить темпоритмический рисунок цивилизации, необходимо понимать, что все ее пространство от начала, ее развития и завершения насыщается объектами всечеловеческого темпоритма. Моря и леса, реки и горы есть для человека определенной цивилизации чувственный отголосок ее темпоритма. Символы и знаки, понятия, законы, вещи и предметы вмещают в себя темпоритмическую энергию живущего в вечности человечества, но остановившегося на время в цивилизации, чтобы вдохнуть жизнь в омертвевшие единичные человеческие проявления. Взаимопроникновение всеобщего и единичного в этом контексте, есть основное содержание каждой цивилизации. Однако для того, чтобы человек овладел этим тождеством,

цивилизация опосредуется культурой. В культуре обобщенно снят темпоритмический опыт всего объектного континуума цивилизации. Культура запечатлевает, проникая в сущности ментального и духовного, все цивилизационные объекты, как некоторый результат. Человек, появляющийся на свет в рамках определенного эмпирического поколения, сталкивается с готовыми результатами культуры. Что бы войти в контекст реальной жизни, человеку необходимо освоить, понять и пережить, а далее создать заново эти культурные объекты. Интегрировав в свое сознание коды культуры, он становится взрослым. Только взрослый человек способен жить полноценной жизнью, т.е. осуществлять свое пребывание на Земле в чувстве здесь и сейчас и вечности. Соприкосновение двух ипостасных направлений в человеческом сознании есть основа не зря прошедшей жизни, так как, проживая, соединяя в себе единение вечного и единичного, человек соприкасается с общим движением субъекта-человечества к всеединству.

И так, первый крик родившегося ребенка уже несет в себе в неразвитом виде два темпоритмических начала – одно принадлежит Земле, то есть темпоритму непосредственной жизни от рождения до ее завершения, что можно назвать ее ментальным темпоритмом, другое в этом же крике есть данная человеку обращенность к трансцендентному, то есть к всеобщему тотальному, вечному, к темпоритму человечества. Через всю жизнь субъекты социума, а следовательно субъекты образования проходят конфликты ментального темпоритма и периодически открывающегося человеку трансцендентного темпоритма – этот конфликт, доходящий до предела далее конвергирует, то есть сближается и на определенных этапах существования человека представляет собой мгновенный гармоничный всполох, это без всякого сомнения связано и

семейным ликом и с профессионально-деятельным и с коммуникативно-общенческим.

Таким образом, постулат репродукции в своих основополагающих критериях указывает на то, что репродуцируются не отдельные органы, не комплексы ощущений, не отдельно мышление и чувства... Репродукции подвергается целостная чувственная энергичность субъекта образования. Это она стимулируется, выходит из отставания или опережения и достигает такой силовой формы, в которой темпоритм образования становится адекватным темпоритму социума, страны, континента, человечества.

Темпоритмическое движения человечества.

«Человечество как единое сознание планетарной системы, как ее по истине мозг родилось из взрыва, с помощью которого вселенский разум и звездная энергия Солнца запечатлелась в устойчивом, целеустремленном темпоритме его жизни» [68, с. 102]. Темпоритм это всечеловеческая перманентная пружина, растягивающаяся в сторону точки «Омега», в сторону духовного всеединства человечества, где Бог в каждом человеке и человечестве, способном вступить в духовный диалог с другой звездой по имени Солнце. Темпоритм это инобытие глубинной энергии космический порыв Земли и человечества. Выход в другие миры, возможно, имеет темпоритм, возникающий при зарождении планеты Земля. Однако, на пути к всеединству это один устойчивый и не меняющийся ритм человечества, связанный с дискретностью темпа. Блаженный путь этого тотального сознания связан с темпоритмами Солнечной системы и темпоритмами вселенского космоса. Несменяемость устремленного ритма, его космическая устойчивость имеет в тоже время дискретно сменяющийся темп.

Темп ускоряется, замедляется, бывает равномерным, устойчивым в союзе с устойчивым ритмом образуется темпоритмический рисунок самодвижущегося человечества. Меняется и определяется темпоритмический рисунок отдельных цивилизаций, государств, континентов, именно это соитие ритма и темпа.

Единый мистический все охватывающий взгляд на человечество, как на сознательную целостность дает возможность увидеть его изменение и развитие, и, возможное восхождение к всеединству.

Здесь человеческому умозрению открывается своеобразная телесность, то есть возможность для крупных размашистых мазков, где каждое прикосновение к темпоритму, есть движение. В этом меняющемся движении можно увидеть темпоритмы Древних протоцивилизаций человечества (Египет, Междуречье, Вавилон), где чувство темпоритма синкретично, где с одной стороны присутствует темпоритм непосредственной жизни как выраженная ментальность, а с другой – путь к бессмертию, где замедляющиеся темпоритмы порождают созерцательную возможность видения бесконечности пути человечества. И так, два темпоритмических начала, два едва уловимых, едва осязаемых темпоритмических истоков, которые в определенном соотношении отражаются в жизни человека Древнего Востока.

Абсолютно другие и ускоряющиеся темпоритмы Античной Греции и Рима, и замедляющееся движение Европейского и мирового средневековья.

В каждом из этих «начал», опережающее запечатлена чувственная темпоритмическая основа будущего. Именно к древнейшим цивилизациям постоянно обращается человечество за темпоритмической энергией и чувством. Люди от Возрождения до конца XX века призирали средневековье потому, что кладезем, олицетворяемым

ими индустриального общества, были чувственные темпоритмы Античности.

Убежден, что нынешняя цивилизация чувствующего разума увидит истоки своего темпоритмического пути в забытом всеми средневековье, потому, что там отчужденный иерархический человек сумел поднять глаза в небо и увидеть целостное человечество глазами Бога.

Цивилизация чувствующего разума, скорее всего, явится наиболее сакральной в силу того, что благодаря пафосу системной организации непосредственной жизни телесно-рациональное отчуждение достигает высокой степени, очистив тем самым дух для свободы и творчества.

И так, каждая цивилизация человечества, она как обычно охватывает человечество в целом, имеет свой темпоритмический рисунок. Причем, если Античность – это цивилизация с ускоренным темпоритмом, где в основе ментальные чувственные движения, имеющие отношение к непосредственной жизни человека на земле на пути к телесной целостности мира (Александр Македонский, Римская империя) она привела себя к падению, ее механизм не выдержал жизненного напряжения темпоритма, то Средневековье принимает замедленный темпоритм с устойчивой однообразной жизнью сословий и столь же размеренной молитвой.

Чувственная ускоренность Античности и замедленность Средневековья есть два темпоритмических истока, которые далее совершенствуются и пребывают в цивилизации познающего разума (XVII - XX век) и в цивилизации чувствующего разума (XXI - XXIV век).

Темпоритмический рисунок цивилизации чувствующего разума есть ускорение от единого механизма XVI века к дифференцированному механизму XIX века, а от него к тотальным механизмам наций и классов в XX веке. Человечество мыслящего разума индустриальной цивилизации поступило так, как мог поступить только

мыслящий разум, который лишь способен существенно обобщать или дифференцировать представление о мире, но не чувствовать мир.

Отчаянная абсолютизация коллективизма во всех ее формах привела к краху индустриальную цивилизацию, но тем самым открыла дорогу чувственному разуму с совершенно иной темпоритмической энергией.

С точки зрения количества, человечество будет жить быстрее и дольше, но в качественном отношении темпоритм замедлится. Это произойдет потому, что телесным пространством жизни человечества станет, наконец, весь земной шар, непрерывность жизни человечества будет обретать устойчивость, так как в едином мегаполисе человечества, у каждого континента, народа, государства будет четко определенное место, задача, вид деятельности и организации.

Живая функциональная определенная системная зависимость успокоит темпоритм, соединит его с системой понятий, идеалов и ценностей и устойчивым чувством созидания всеединства. Жизнь человека, отражающего единство человечества, обретет действительный статус и состояние вечности станет, наконец, коллективно земным бессознательным.

Устойчивость тела человечества отразится и в устойчивом темпоритме его сознания и жизни. Спокойное, целеустремленное к гармонии тело создаст условия для устойчивой сосредоточенности на Едином Божестве.

Темпоритм цивилизации чувствующего разума замедлится относительно ушедшей в прошлое индустриальной цивилизации. Однако их синтез вернет мыслящий разум к соитию с чувственным разумом и это, в свою очередь, высечет искру чувственного порыва, который отделит дух от тела и определит каждому из них свою направленность деятельности, оставляя при этом в нерасторжимом информационном и духовном влиянии.

Эпоха, в которую мы ступаем, есть протообраз цивилизации чувственного разума, тем более связанная с темпоритмом в котором движется все человечество и имманентно каждое человеческое сознание.

Подчеркнем, что в настоящем пространстве протоцивилизации возникает реальный образ человека будущей цивилизации чувственного разума. А если это так, то доминирующим компонентом в этом рождающемся тотальном инвариантном образе человека, является сам единый отдельный человек, который представляет собой частичку абсолютно нового субстрата людей, нового тотального поколения протоцивилизации, предтече будущей действительности цивилизации чувствующего разума.

В самом общем смысле эти поколения действуют внутри потока действенной активности. Активность однонаправлена – одномерна, она являет собой инобытие разума. Новый, возникающий субстрат людей – это люди чувственного разума. Чувственный разум призван обозначить некоторое всеобщее целеполагание для человечества в целом, он призван открыть смысл жизни этого все более сплывающегося организма – человечества, доводя свое инобытие до высочайших тотальных уровней, где грезится всеединый мегаполис, как нерасторжимое системное пространство мира.

Каждый человек нового субстрата несет в себе два начала – ментальное и трансцендентное. Под их влиянием разворачивается во всей широте и многообразии темпоритмы жизни нового субъекта цивилизации чувствующего разума.

Понимание постулата темпоритмического функционирования современного образования его адекватизация темпоритмам человечества и связана с рождением нового субстрата людей. В отличие от цивилизации мыслящего разума люди цивилизации

чувственного разума живут в темпоритах чувства. Мыслящий разум, обращенный к внешнему, зависимый от природных темпоритмов и социальных движений, постоянно подражал и мимикрировал и такого рода парадигмальное состояние оказало влияние на педагогические системы, более того, его общее темпоритмическое движение можно назвать ускоренным, так как в его доминирующем темпоритмическом порыве привуалировала гонка за природой, попытки соответствовать ее темпоритмам, попытки жить сегодня и сейчас и мечтать о будущем для настоящего. Так возникла идея природосообразности Я. А. Коменского.

Процесс ускоренности тут же проник в школу, образование обретает форму класно-урочности и становится дифференцированным (в половом и возрастном смысле), дающее возможность с помощью сформированных способов мышления, более ускоренно познавать механизмы природы и социума.

Мыслящий разум не способен чувствовать, а, следовательно, он лишен целостного созерцательного взгляда на мир, как бы он не стремился к этому, его рациональное созерцание всегда аспектно, всегда половинчато, он предметен и конечен, по этой причине уже в XIX веке его темпоритмические особенности, сконцентрировались на отдельных предметах и представили собой некоторую устойчивую систему усвоения знаний учащимися. А далее, вместе с социалистическим порывом XX века, образование вступает в ускоренный темпоритм, охватывающий весь мир в различных формах коллективизма. Собственно образование, тут же начало представлять действующий механизм, оно стало массовым, равным, всеобщим, выпускающим одномерных людей с системой знаний и умений для жизни в индустриальном социализме.

Если посмотреть ретроспективно на темпоритмические рисунки цивилизации, то уже в Древнем Египте можно ощутить две главные темпоритмические направленности. Ускоренный темпоритм жизни людей, выживающих «сегодня и сейчас», и другой замедленный темпоритм, обращенный в будущее в контексте профеномена Древнего Египта. Эти два темпоритма отражаются и в образовании древней цивилизации. Там где обучают и воспитывают ремесленников, предлагается неспешно поторапливаться для эффективного выживания, там, где думают о богах, о вечном пути – не спешат и даже замедляют темп образования.

Два чувственного темпоритма Древнего Египта истинное синкретичное начало, где ускорение и замедленность выступают в неразвитом синкретичном виде.

В Античной Греции и Риме темпоритм приобретает ускоренный характер. Да и все философские откровения от Сократа до Аристотеля вызывают отражать ритм земли, покой микрокосма. Ускоренно-устойчивый темпоритм цивилизации проникает в школу и преобразует ее содержание, методы и формы. Темпоритм становится основой музыки, танца, спорта. Равномерно ускоренный, становится основой гармонии Античного образования.

Качественно иная замедленная темпоритмическая конфигурация характеризует Средневековье. Разум и дух в своих истоках открываются человеку темпоритмом стройности земных отношений, определенность замков и средневековых городов, величавость Соборов и торговых площадей, выражая чувственную целостность своего мировоззрения.

Естественно, исток это всегда некоторая абстрактная форма, некоторый образ, открывающий пути разума. Однако, это все-таки мировоззренческая целостность по сравнению с античной жизнью и видение человечества

как братства глазами Единого Бога. Человеческий разум и дух открывают качественно иные темпоритмы. Ремесленничество это не профессия - это способ жизни всех горожан, как и рыцарство, как и служение Богу. В этом смысле образование приобретает другой замедленный темпоритмический характер, точно чувствующий жизнь человека, открывая ему ее целостную перспективу. Ремесленник это на всю жизнь, рыцарь тоже, не говоря уже о священнике.

Темпоритм образования точно соответствует темпоритму реальности, ни какой гармонии для сегодняшнего дня – все для пользы в будущей уже определенной жизни. И так, мы видим, что темпоритм в образовании всегда представляет общий ритм человечества, а так же чувственный темп субъектов образования.

В этом смысле можно с уверенностью говорить о темпоритмической сообразности образования, понимая это явление как постулат.

Перед человеком, вступающим в образование, маячит своим устойчивым ритмом его будущая жизнь. Жизненно важно для человека стать частью этого будущего ритма, а, следовательно, вобрать его в себя во всеобщих темпоритмических рисунках, то есть репродуцировать. Что бы это произошло, ритм образования не должен прерываться и представлять собой целостную устойчивость и завершенность. Над основополагающими темпоритмами надстраивается множество разнообразных, сменяющихся темповых рисунков, соответствующих возрастным этапам школьника, студента, молодого человека.

Устойчивый ритм образования является в темпах семейного образа начального этапа, в темпах продуктивного мышления в основной школе, в темпах открывающихся трансцендентных смыслов жизни в

средней школе. Далее в профессиональной школе (ВУЗе) ритм остается прежним, но он соответствует наиболее синхронно ритму жизни социума, который соотносится, а следовательно репродуцируется с темпом и индивидуальной траекторией студента.

Обучение и воспитание начинается с рождения, потому что именно с этого момента человек вступает в пространство образования. В возрасте от рождения до 3 лет устойчивый ритм несет в себе имманентно темпоральную энергию самого ребенка.

Он человек новой чувственной цивилизации разума, следовательно, нового субстрата людей и его ритм жизни почти всегда адекватен общему ритму цивилизации. Однако темп жизни, как являющийся человеку, он подражательно заимствует у отца и матери. Причем два темпоритмических рисунка взрослых обобщенно отражаются в оригинальном темпоритме ребенка. Именно поэтому, по словам Штайнера, «модальный образ» маленького человека энергетически самостоятелен по форме и подражательно представляет родителей.

Следующий этап от 3 до 5 лет должен стать еще более адекватным общему ритму поколения, однако темпоральный рисунок здесь определен взаимодействиями социума, в котором в том или ином смысле отражен общий его ритм. Здесь абсолютно права М. Монтессори, которая предлагает начинать воспитание с освоения предметов, с помощью которых будет строиться микро-пространство ребенка. Более того, темпоритм этот необходимо понимать как первоначальную встречу с темпоритмом социума с его вдохновляющей средой, потому что в предметах отражен чувственный энергетизм социума. Причем пребывание в детском саду на этом этапе носит характер ускоренного темпоритма, где начало осмысления взаимодействия равно темпорально его продолжению и соответствует по

скорости завершающему этапу освоения определенного качества взаимодействия.

Таким образом, чувственный темпоритм взаимодействия всегда ускорен...

Далее на этапе 5 – 7 лет детское сознание более углубленно развивает отношения, то есть ребенок учится относиться к другому так же через действие. Ребенок входит в состояния, в которых рождается чувство к другому человеку – к своему сверстнику или взрослому. Если сравнивать с предыдущим этапом взаимодействия, то здесь сознание пребывает в более углубленных чувственных потоках, а, следовательно, темпоритмический рисунок изменяется. Начало возможного акта определяется мгновенным первым впечатлением, развивается отношение в более замедленном темпе, однако наиболее протяженным является событие диалога, когда дети осуществляют подготовку к детскому спектаклю, ко дню рождения и так далее. Темпоритм отношения это замедленный функциональный процесс.

Таким образом, от рождения до 3 лет это виртуальный темпоритм, где ускорение сменяется замедлением и наоборот, от 3 до 5 лет это чувственный темпоритм ускоряющегося свойства. От 5 до 7 лет замедленный темпоритм. При таком видении становится понятно, что чувственные темпоритмические реакции ни в коем случае нельзя прерывать, нельзя менять, необходимо корректировать и поддерживать только ту темпоритмическую направленность, которая адекватна возрасту дошкольника и его семейному образу. Но в тоже время становление сознания человека не может оставаться в состоянии разорванности и незавершенности, то есть не усвояемости темпоритмического опыта. Усвояемость понимается здесь как превращение темпоритма в полезное чувственное качество, в средство адаптации, где

внутренний темпоритм субъекта образования определяет построение образовательного пространства. Буквально, образовательное пространство выстраивается согласно чувственному энергетическому потенциалу школьника, формой которого является темпоритмический рисунок семейного образа. В этом смысле темпоритмический синтез осуществляется в условиях начальной школы. Именно в 7 лет, когда, по мнению Штайнера, осуществляется смена зубов и этот знак переходит от внешнего темпоритмического восприятия к внутреннему оригинальному, отчужденному от родителей, собственному темпоритму, основанному на телесной обозначенности. Эта особенность, указывает на открывающийся темпоритм индивидуального развития. Тело маленького школьника обретает собственный физический статус, в нем открывается и обобщается его имманентная энергия, а, следовательно, ритм и темпоральный рисунок. На этом этапе возникает телесная обозначенность человека, ребенок обретает знак своего тела и сквозь призму этого знака он овладевает представленным ему знаково-символическим языком человечества. В начальной школе темпоритмическое пространство обращено к запечатленным в опыте человечества письму, счету, чтению, движению. Имманентная внутренняя чувственная темпоритмическая энергия школьника получает знаково-символическое оформление. В детском сознании возникает образ будущей обозначенности. Начальное образование в результате переводит телесный знак темпоритма индивида в знак его темпоритма сознания. Уже не тело, а целостное сознание получает свою абстрактную знаковую конфигурацию. Образ обозначенности человека рождается в начальной школе. В начальной школе становится внутренне обозначенной телесная энергия школьника и переходит в новую знаково-символическую конфигурацию. Знак вне

себя переживается как собственное инобытие, ребенок, таким образом, движется к синтетическому образу, к знаку своего сознания. От знака тела к образу знака сознания. Здесь темпоритмический рисунок сначала выступает в синкретизме, то есть в виртуальной ускорено-замедленной форме. Далее темпоритм обретает устойчивость и равномерность условных знаков взаимодействия, а затем замедляется на этапе знаково-символического оформления отношения и наконец, вступает (в завершающуюся стадию начальной школы) в синкретический темпоритм, где ускорение становится устойчивым и равномерным, а замедление направлено на будущее полезное действие. По существу, каждая образовательная целостность начальной школы, есть темпоритмический рисунок в доминанте своей ускоряющийся на пути к полезному действию. Именно совокупность, соотнесено возникающих образов, интеллектуальных решений, переживаний и волеизъявлений порождает тип индивидуальности ребенка и порождает его знак.

Знак опережающее идеален, фигура его, вдохновляющее целенаправленно на полезный результат. Полезный результат есть совершенство рожденного знака. Знак это консолидирующее движение к действию. Конечно, формально действительное движение к действию со временем может измениться, но природа первоначально очерченного знака, есть и всегда будет направленно к действию, которое имеет отношение к реальной жизни в целом.

При этом темпоритмическом ракурсе начального образования есть без сомнения совокупность всех темпоральных форм. Начиная с синкретизма ускорения и замедления (от рождения до 3 лет), приходя в условиях взаимодействия к доминирующему ускоряющему темпоритму (от 3 до 5 лет), далее, переходя к замедлению

(5-7 лет), и, наконец, обретая равномерно-устойчивый темпоритм в начальной школе.

Здесь необходимо понимать, что возникающий, как результат начального образования первоначальный образ знаковой определенности есть лишь абстрактное начало, которое далее необходимо наполнить содержанием. Знак еще не поддержан образованием, он требует особых темпоритмических условий. Более того, возникший знак требует, как утверждает Пирс, собственной интерпретации. Он всего лишь репрезент, являющегося индивида, который еще должен обрести конфигурацию и только за тем, действуя самостоятельно и продуктивно, взойти к действительной интерпретации, которая и будет основой для адаптации в социуме.

На этом пути при общем равновесии темпоральности, на пути к самостоятельному созданию нового знака образование функционирует в полном наборе темпоральных оттенков. Синкретизм, ускоренного и замедленного ритма, в начале основной школы (5 класс), далее, когда образ знака входит в полосу продуктивного действенного наполнения, доминирует ускоренный темпоритм (от замедленного начала, устойчивого равновесия к спонтанному, мгновенному действию в 7 классе). В 8 классе в имманентном движении потоков сознания, осуществляется переход в сторону ментальных структур, активность мышления требует настроенческих оттенков, конфигурация сознания приближается к устойчивым ценностям и отсюда следует возникновение умонастроений. Умонастроение и есть ментальная структура сознания. Возникая спонтанно во взаимодействии (13 лет), она заказывает иной темпоритм. Темпоритм умонастроения это упорядоченное замедление, где первоначальные впечатления озаряет сознание, переходя далее в более замедленный его анализ,

завершаясь в пространственном более длительном творческом акте.

И наконец, завершающий этап основного образования (9 класс), разворачивающий сознание в адекватность темпоритмического рисунка социума. Это естественно своеобразная иллюзия, которой часто поддаются и родители и дети. К социуму сознание 14 летнего человека не готово, но на этом квази этапе готовности всех вводит в заблуждение устойчивый, равномерный темпоритм, определенный знаком сознания. Школьник вроде обретает знак себя, который способен адаптировать его в реальном пространстве жизни. Но эта иллюзия требует от образования организации соответствующего пространства, использование соответствующих, заказанной темпоральностью старшего подростка, технологий.

Однако ни субъект образования, ни родители, не догадываются, что лето между 9 и 10 классом порождает абсолютно нового человека. Это ученик 10 класса, человек начинающий свою юность и отражающий свое отрочество и благодаря плюрализму своего сознания вступает в этап глубинных потоков смысла жизни. Конечно знак, рожденный, в продуктивном действенном строительстве никуда не исчез, он просто отошел от генеральных линий сознания, только для того, что бы на него посмотреть со стороны, а точнее из глубин открывающегося смысла жизни. Глубинное сосредоточение это уход от актуальных ритмов социума к ритмам, связывающим человечество и вечность. Этот ритм, бытийственной сущности целостного человечества, открывает человеку замысел вечности, открывает ему суть его призвания на Земле. В обобщенной интерпретации это открытие судьбоносной направленности человека, открытие в переживание трансцендентных смыслов его жизни.

Никуда человек не денется от общего тотального ритма мегаполиса, но он должен испытать отчуждение, суть

которого и есть чувство глубинного темпоритма человеческой судьбы и судьбы человечества.

Путь к глубинному бытийственному ритму требует замедления темпов образования.

Темпоритм профессионального образования соответствует, или точнее, максимально приближен к темпоритму социума. Хотя и здесь все начинается с подстраивания внутренних темпоритмов студенческого сознания сначала к общим темпоритмам студенческой среды, а далее все ближе и ближе к темпоритмам профессии.

Первый год обучения это адаптация к темпоритмам студенческой и преподавательской среды, направленная на чувство взаимодействия и чувство отношения. На первом курсе, ускоренный темпоритм взаимодействует с замедленным ритмом, возникающих отношений. В целом, студент на первом году специального образования определяет соотношение его жизненного знака общему знаку профессии.

Темпоритмы специального образования более конкретны, более категоричны и меняют свой действенный рисунок от одного времени года к другому.

Осень функционирует в двух специальных темпоритмах, где с ускорением переживается взаимодействие и замедленно переживаются новые отношения. Зимой доминирует ускоренный темпоритм, так как здесь доминирует взаимодействие с объектом высшего образования. Весной темпоритм входит в замедленное доминирование и функционирует в контексте отношений. Летом темпоритм обретает устойчивую равномерность и указывает на то, что ритмический рисунок среды соответствует темпоральному рисунку студенческого сознания.

Второй год обучения связан главным образом с еще одним шагом соответствия темпоральности сознания

студента и темпоритмов специального образования. Речь в данном случае идет об овладении научным дискурсом будущей профессии. Здесь все равномерно ускоренно, здесь темпоритм ориентирован на полезную практичность, здесь близость жизни основное темпоритмическое качество, так как речь идет об овладении профессией как призвание.

Третий год обучения имеет уже несколько иной темпоритмический рисунок. Дело в том, что адаптировать к профессиональной среде ВУЗа, освоив ускоренный темпоритм его дискурса, студенческое сознание требует глубинного понимания сути будущей профессии. Сознание открывает свои ментальные структуры и требует их специальной организации посредством знаков и символов, вызывающих ценностный смысл будущей профессии. В дело вступает этика и эстетика, психология и педагогика. Такого рода разворот внешнего и внутреннего определяет вновь формирующуюся темпоральность. Темпоритмический рисунок обретает замедленную триодичность, где мгновенное начало сменяется более долгим анализом, а влиятельный контакт с человеком требует длительной и сосредоточенной подготовки и осуществления.

Четвертый этап (год) представляет, в любом специальном учебном заведении, обращенность сознания субъекта образования к практическому внедрению накопленного темпоритмического опыта в практику реальной социальной жизни. Здесь темпоритм обретает устойчивый равномерный характер, он выровнен, во-первых, предыдущим опытом ускоренности и замедленности, а во-вторых, диктуется чувственными ритмами социума.

Все этапы года равномерны в своей темпоритмической направленности. Конструирование, моделирование, проектирование профессиональных социальных действий

это равнозначные целостности, где ускорение стабилизируется замедлением, и то и другое является равномерным устойчивым продвижением к социальному действию.

По существу, четвертый год это синтетический этап темпоритмического опыта, который завершает макро этап поверхностной темпоральности. Обретенный опыт, казалось бы, дает возможность для эффективной адаптации в социуме, однако сознание субъекта образования совершает на этом возрастном этапе некое качественное переосмысление потоков. Внешний темпоритмический опыт начинает подтачиваться глубинными ритмами человечества, космическим происхождением сознания человека. Человеку, которому все вроде бы ясно во внешнем технологическом контексте, необходимо определить суть профессии и ее место в общем движении человечества. Открытие глубинных оснований адаптации человека в социуме требует и других темпоритмических условий.

Магистратура, которая, не смотря на специальное название, должна быть у любого человека, входящего со своей профессией в социум. Здесь осуществляется чувственный диалог судеб мастера и ученика, откровения, которые в своем результате восходят к созерцательному состоянию служения. Естественный темпоритм замедляется. Обучение в магистратуре, или вообще этап встречи с мастером требует созерцательной сосредоточенности, открывающей действительное призвание.

Далее специальное образование вступает в актуально-практическую стадию и функционирует в устойчивом, систематическом, равномерном темпоритме, отражающем темпоритмическую жизнь мегаполиса и является синтетическим этапом, в котором ускоренный темпоритм бакалавриата и замедленный темпоритм магистратуры

взаимопроникают и тем самым гармонизируют темпоритмы реального социума. Понятно, что темпоритмы жизнепропедевческого образования от 25 до 33 лет абсолютно приближены к темпоритмам социума. По существу это темпоральное тождество. Однако и здесь образовательные структуры, корректирующие жизнь молодого человека, должны учитывать внешнюю темпоритмическую адекватность, внутренние глубинные темпоритмы освоения, которые восходят к обоюдным точкам социальной адаптации. Проблемы неадекватности темпоритмов семейного, деятельного и коммуникативного образа это острая проблема жизнепропедевческого образования.

Жизнепропедевческий этап современного образования, охватывающий возраст 24 – 33 года, представляет собой, как мы уже подчеркивали, опережающий образ коммуникативного общения будущей взрослой жизни. Здесь все развивается в ракурсе диалога, причем образовательный этап охватывает три образных стадии. Семейная (именуемое часто гражданским браком), а в темпоритмическом контексте представляющее собой неразвитость ускоряющегося и замедляющегося темпоритмов, виртуально сменяющих друг друга и доходящих, в случае успеха семейного становления до некоторой гармонии. Далее субъект образования вступает в деятельностно-профессиональную стадию, в которой так же доминирует общение и виртуальность абсолютизировано меняется ускоряющимся и замедляющимся темпоритмом: вначале его адаптация в социуме представлена ускоряющимся темпоритмом, а в завершении, где превалирует профессиональное творчество – темпоритм замедляется. На завершающем этапе становления жизнепропедевческого образования общение выступает в чистом виде, здесь рождаются образы действительной дружбы, делаются попытки

понимания другого человека как самого себя. Для субъекта образования общение и глубинный диалог обретают характер жизненной ценности, однако, отсутствие жизненного опыта, выражающееся в несоразмерности идеальных максим, выдвигаемых самим субъектом образования, с реальной жизнью и попытки ухода в «чистые» глубинные состояния, определяющие человеческие отношения, не соответствуют реалиям действительной жизни и в этом случае говорят о кризисе человека, достигшего возраста 33 лет (возраст Христа). В этот возрастной период человек мучительно прощается с идеалами молодости и вступает во взрослую жизнь только для того, что бы, как ни парадоксально, каждый раз заново возвращаться к истокам его детства, юности и молодости, которые по существу остаются энергичным пафосом взрослой человеческой жизни.

Таким образом, постулат непрерывности темпоритмического образования указывает на необходимость учета соответствия внутренних темпоритмов сознания субъектов образования с внешним темпоритмическим функционированием всех компонентов входящих в образовательное пространство, не имеющих право на дискретность адаптивного вхождения образованного человека в пространство современного социума.

И еще несколько слов о функциональной роли темпоритмов в обучении и воспитании – здесь речь идет о пробуждении чувственной сферы субъекта образования, о его мышлении на уроках и в воспитательных актах, о проживании глубинных диалогов, о самостоятельном творческом действии и о рефлексии. Опыт экспериментальной работы показывает, что пробуждение чувственных оснований субъекта образования связан с темпоритмическим многообразием – здесь есть синкретичное неразвитое первоначальное чувство

замедляющегося и ускоряющегося темпоритмов, то есть когда человек мыслит, то его имманентный энергетизм требует поэтапного ускорения ведущего к решению, где решение мгновенно и только в такой форме оно выступает как «чистое мышление», а переживание ведет человека к успокоению и он заказывает замедление темпоритмического рисунка, то есть мгновенное озарение сменяется замедляющимся состоянием глубинного переживания. И то и другое в момент пробуждения виртуально, сменяемо и почти неуловимо. Когда же субъект образования переходит к мыслительной работе, то здесь доминирующим становится чувство ускоряющегося темпоритма и каждый последующий этап короче во временном отношении, а апогей понимания восходит к мгновению, что иногда называют озарением. Далее, когда человек пережил понимание, ему необходим глубинный диалог, отраженность в другом, что М. Бубер называл «Я-Ты» - это созерцательное состояние порождает чувство замедляющегося темпоритма, где начало мгновенно, а последующие этапы удлиняются во времени и ассоциативны, что далее переходят в более продолжительное чувство покоя, отраженности в другом как счастье общения. Действенное творчество как этап синтетический, построенный на абсолютной самостоятельности определяется опытом соединения двух предыдущих темпоритмических чувственных состояний (ускоряющегося и замедляющегося темпоритма). Синтез есть абсолютное самовыражение, есть инобытие самости, оно как обычно равномерно, устойчиво, что и есть основание творческого энергетизма. Рефлексивный этап абсолютной сосредоточенности на внутреннем глубинном состоянии субъекта образования заново обретает характер многообразия темпоритмических ходов, которые в отличие от многообразного начала находятся уже на

службе у субъекта – он сам заказывает темпоритм рефлексивных актов.

Таким образом, три возможных критерия для функционирования постулата темпоритмической репродукции в условиях образования:

1 – непрерывность темпоритмического развития (от рождения до завершения образования);

2 – смена темпоритмических конфигураций, где замедленный и ускоренный темпоритм проживаются в зависимости от возрастного мироотношения субъекта образования;

3 – функциональная особенность темпоритмических рисунков как основа репродукции, то есть восстановления человеческой энергии так же меняется от синкретичного многообразия, замедляющегося и ускоряющегося, через ускоряющееся чувство мышления к замедляющемуся чувству глубинного диалога, а от него к синтезу двух чувственных состояний, обретших устойчивость в условиях самостоятельного действия и, наконец, завершение – рефлексия – к разговору человека с самим собой (Я – Я), где сам субъект образования порождает собственные темпоритмы.

Критериальное содержание постулата темпоритмической репродукции дает возможность сформулировать некоторую устойчивую существенную, постоянно повторяющуюся связь, возникающую в образовании, которую можно назвать законом: это закон, определяющий постоянную организацию восхождения имманентных темпоритмов, присущих субъекту образования, к темпоритмам современного социума. Его устойчивое влияние на чувства субъекта образования создает условия для эффективной адаптации его в социуме.

§ 3. Постулат рекапитуляции в образовании

Категория рекапитуляции, заимствованная из биологии, характеризует отношения филогенеза и онтогенеза. Это лишь означает, что индивидуальное становление человека проходит все этапы рода. Это только кажется, что общество, живущее по меркам коллективизма, начинает свою деятельность с его совершенных форм, в действительности общественные отношения как бы заново проходят все этапы коллективизма от самых примитивных форм до постепенного восхождения к совершенным формам коллективной жизни и образования. Цивилизация в основе, которой индивидуальная парадигма отбрасывает напрочь идеи коллективизма, критикует их, а в нравственном смысле доходит до ненависти и заново под формами современных индивидуальных проявлений проходит все этапы индивидуализма от самых примитивных и злых до совершенных личностных интенций открывающих тайны духа. Удивительно, но человек в своем жизненном становлении видит мир через призму того, что присуще его возрастному мироотношению. Действительно, в молодости один взгляд на семью, на деятельность, на дружбу, в зрелости, качественно иной, в возрасте мудрости, взгляд начинает обретать существенность, и хотя это все один и тот же взгляд, но он имеет различную приближенность к волнующему человека жизненному потоку. Однако именно с позиции возрастного мироотношения человек заглядывает в свое прошлое, прошлое страны и человечества, осуждает или принимает его. И именно на этом пути к себе актуальному, человек как бы заново проходит все этапы присущие его поколению, с его мировоззрением. В своем онтологическом становлении человек повторяет филогенетический опыт человечества и своего этноса. И здесь, важно понять, что каждое обращение к социальному филогенетическому опыту, изменяет свой ракурс и предстает в том виде, в котором

это необходимо человеку, живущему в актуальности. И оказывается, что коллективизм (социализм) смотрит на становление человечества только с позиции коллективизма. Все формы хозяйственной, государственной и культурной жизни уже имели место в прошлом.

И то, что рождается в одной отдельно взятой стране, уже было пережито в опыте человечества, начиная с Древнего Египта, Греции, Рима и средневековья. Как только человек в своих поли проявлениях вступит в парадигму индивидуализма, мгновенно весь опыт человечества предстает только как персонифицированный, только в борьбе каждого с каждым, только в борьбе человека с самим собой, а все другие, допустим коллективные опыты прошлого, становятся неоправданными, ошибочными и представляют собой заблуждение.

Индустриальное общество, которое было занято созданием научной картины мира, а следовательно и его мировоззренческой направленностью, без всякого сомнения повторило все ступени этого становления, познание обращено к объективному миру. Человечество предстало, как путь его превращения в механизм от природы до человеческого сознания.

Идея рекапитуляции в биологии, конечно значительное явление и много объясняющее. Однако здесь не учитываются этапы становления особи в онтогенезе, непонятно почему она переживает стадию рыбы и лягушки. Ведь она не лягушка и не рыба. В сознательной образовательной рекапитуляции, все в этом смысле достаточно определено. К примеру, если в стране доминирует государственная форма абсолютизма, то в его становлении общество заново переживает все стадии абсолютизма, только в обобщенной, кратковременной и примитивной форме. То же самое происходит в

становлении современного капитализма, люди заново переживают разнообразные формы эксплуатации от примитивного рабства и продажи людей, до облагороженного наемного труда и осмысленной прибыли, до этики и эстетики сотрудничества в капиталистическом хозяйстве.

В образовании рекапитуляция осуществляется еще более рельефно. От эмпирических опытов, которые уже функционировали в опыте человечества, до природосообразности Яна Амоса Каменского, от первых примитивных поведенческих возвращений к опыту свободного воспитания, до идей Ж.-Ж. Руссо и Л.Н. Толстого, от хаоса телесных наказаний в начале XIX века, до системы наказаний И. Гербарта, от стихийных поисков примитивных социалистических форм поведенческого воспитания, до системы Макаренко, Комсомола и пионерии. Каждый раз образование выдвигает новую идею, стихийно возвращается к истокам, повторяет пройденный человечеством путь и обогащает новым пониманием обучения и воспитания подрастающего поколения. В этом суть рекапитуляции в обществе, культуре и образовании.

Между тем, необходим и более определенный ответ на вопрос – зачем современному человеку, вступающему в цивилизацию чувствующего разума постулат рекапитуляции.

В каком смысле, человек цивилизации чувствующего разума будет рекапитулировать к своим истокам и какие формы периодически придется ему переживать, прежде чем определиться целостность нового общества и нового человеческого сознания.

Здесь необходимо напомнить, что мы вступаем в протоэтап цивилизации чувствующего разума, где речь идет о рождении образа человека новой цивилизации. Уже такого рода понимание, требует рекапитуляционного

взгляда назад к «возрождению», где опыт нового образа человека индустриальной цивилизации уже имел место. Поэтому пафос рождения образа человека новой цивилизации мы переживаем заново, как естественно будем переживать все когда-то возникающие протообразы всех известных цивилизаций.

Вступая в новую цивилизацию, человечество должно естественно допустить ошибку, предположив, что оно продолжает жить и совершенствоваться прежний капитализм, а на самом деле, оно повторяет все филогенетические формы, которые когда-то переживало человечество, вступая в новые цивилизации, в том числе и в индустриальную.

В действительности, рождается абсолютно новый человек новой цивилизации чувствующего разума, а настоящим истоком этого рождения является средневековье. Мало того, что Н. Бердяев определил нашу цивилизацию, как «новое средневековье». Цивилизация чувствующего разума и внешне похожая на старое средневековое общество, и естественно, с точки зрения рекапитуляции, должно повторить все формы, которые человечество привели к «средневековью» и все последующие проявления средневековья, которые возможны на пути к актуальному, практическому в новой цивилизации.

Заметим, что античность, как исток индустриальной цивилизации, являла собой инобытие тотального тела человечества и его познающего разума, то средневековье есть инобытие чувствующего разума и духа человечества в его образной первоначальной форме. В настоящее время, обращенность к объективному миру, к созданию его научной картины завершено, человечество совершает метаморфозу перехода в реальный чувственный разум. Получается, что телесный исток апробирован в

индустриальном обществе, чувственно-разумный будет апробирован в новой цивилизации чувствующего разума.

Средневековье является центром рекапитуляции, представляет собой опыт системной организации жизни. Жесткая иерархия власти, города крепости, не менее жесткие сословные перегородки, этика рыцарства и католицизма. Все общество дифференцировано, иерархично и подчинено вере. Это так же напоминает наше общественное состояние – распад империи, обособленность, раздробленность, многообразие региональных верований и здесь же стремление городов обособиться, подчинить страну влиянию городов и замков. Если там, в основе лежала земля, то здесь такой же цементирующей основой являются мегаполисы, все более закрывающиеся и вместе с тем налаживающие связи с другими мегаполисами, налаживая иерархию современных групп и страт. Однако всего лишь начало выходит на конец на собственную определенность, и, проживая рекапитуляционно-примитивные формы своего становления, определяют место каждому в громадном городе, формулируя моральный кодекс для жизни.

Таким образом, постулат рекапитуляции гласит – каждая новая цивилизация и ее культура, а, следовательно, образование, открывает себя как новую форму, проходит рекапитуляционно, заново и обобщенно все стадии своего образа, которые были пережиты человечеством. Города ведут борьбу за близлежащие территории. Сословия в нутрии города определяют себе улицы для проживания и умирают в борьбе за свои права – это своеобразно спонтанное поведение. И в современном мегаполисе территории так же заново захватываются, возникают элитарные районы, неразбериха и хаос беззакония, которые без сомнения будут приведены к порядку под влиянием чувствующего разума – это уже осознанное

поведение, то есть опять путь от спонтанного поведения к осознанному.

Следовательно, человек чувствующего разума в настоящее время самоформирует свой образ.

Между тем, нас интересует современный образ школы, в которой будет осуществляться становление протообраза человека способного адаптироваться и выживать в системе тотального мегаполиса, владеющего основами религиозной этики, идеалами и ценностями современной цивилизации.

Школа 1 этапа – школа семейного образа – от рождения, до 10 лет. Так называемая семейная школа.

Затем возникает деятельностная школа ментального типа – от 10 до 14 лет (5-9 класс) – школа общей социальной адаптации.

Деятельностная школа трансцендентного типа – от 10 до 11 класса – школа духовно-нравственного воспитания.

Школа четвертой ступени – социально-профессиональной адаптации (17-24 года), которая подразделяется: городские, корпоративные, военные и религиозные.

Школа высшей профессиональной адаптации: университеты, институты, военные училища, духовные академии.

Школа пятой ступени – школа социализации (24-33 года).

По существу, при правильном понимании адаптационного обучения и воспитания, при осмыслении пафоса школы, которая готовит к реальной жизни, предлагаемая структура единственно возможна к осуществлению. Между тем, процесс вхождения в современный мегаполис и пожизненное пребывание в нем, где только адаптивность правильно выбранного места и дает возможность человеку быть счастливым, требует, как это было в классическом средневековье, серьезной действительной подготовки, которая должна завершаться

не спонтанным вхождением в реальность, а педагогически и психологически стройной системой вхождения.

Поэтому образование первой стадии протоцивилизации имеет еще и третий этап – названный жизнепропедевческим. В его основе общение в мегаполисе – в семье, в профессиональной деятельности, в человеческом сообществе. Это особая конструктивная форма образования, охватывающая возраст молодости от 25 до 33 лет.

Исток, по нашему мнению и по мнению Н. Бердяева, это «средневековье», а новое образование это «новое средневековье». Следовательно, если говорить об этом с позиции рекапитуляции, то «новое средневековье» должно заново пройти все стадии средневекового мироотношения в свете современных спонтанно возникающих тенденций, а далее уже собственная тенденция наполнит новым качественно определенным содержанием. Именно на этой основе функционирует современный мегаполис, постепенно превращаясь в город крепость, с мэром диктатором, с жестоким моральным кодексом, с улицами, определенными профессиями и социальностью.

Мы возвращаемся к истоку, мы заново проживаем его, наполняя новым содержанием жизни. Человечество заново обращается к небу и проходит его самые примитивные сентенции, от природных суеверий и общинного пения, до действительных глубинных смыслов бытия.

Человечество, создавая новую форму сознания, рекапитулирует к его истоку - в этом суть современного общественного устройства и становления современного человека.

Здесь важно увидеть, что рекапитуляция создает основу для содержательного изменения постулата образования.

Когда речь заходит о семейной школе, то это уже рекапитуляционный фактор, так как имеет отношение к истокам семейного образования заложенного еще в

средневековье. Семейное образование охватывает все пространства от рождения до завершения средней школы и естественно понимается не как экономическая ячейка общества, а как основа глубинного выживания и адаптации. При этом все образовательное становление будущей адаптированной семьи пронизано динамикой семейных ролей. Будет существенно представлен образ отца и матери, сына и дочери, будут актуализированы ментальные и духовные смыслы семейной жизни. На помощь будут призваны кодексы семейного поведения в европейском средневековье, в России (домострой).

Семья в ее созидательной для жизни роли будет восстановлено образованием заново. С этих позиций начальная школа как этап семейного образования без сомнения будет развернута своим содержанием, методами и формами в контексте становления семейного образа жизни, где математика, письмо, чтение, детский труд будут изучаться во имя семейной пользы.

Продуктивность школы второй ступени это категориальный эффект рекапитуляции, то есть восхождение к древнейшим истокам, где обучение и воспитание носят трудовой жизненный характер. С этих позиций опыт продуктивной семейной адаптации будет иметь в своем содержании как самые примитивные утилитарные формы продуктивности, так и проявленный на высоком уровне инструмент и художественную деятельность. Именно в этой школе заново школьник будет открывать мыслительные смыслы семейной жизни, где отцовство, материнство, сыновство будут переживаться не как рациональные категории, а как смыслы реальной жизни, как опережающие образы действительности. Семья для человека новой цивилизации превращается в способ жизни, в форму биологической и средовой комфортности, основу адаптации в социуме. С этих позиций человеку требуются внутренние и внешние

перспективы. Он способен в этом смысле поднять глаза к небу и увидеть бога отца, сына и духа святого как семью, Богородицу, Софию как вечное тепло семейного блаженства, прекрасную даму как идею женственности, рыцарство как идею мужественности.

Именно рекапитуляция разворачивает сознание к глубинным истокам, обращающих структурные компоненты образования, к высшим смыслам бытия. Так будут разворачиваться и инструментальные структуры семейной школы третьей ступени – школы духовно-нравственного образования.

Надо сказать, что школа классического средневековья была по существу сословной школой. Между тем сословие это уже результат семейного совершенствования.

Из семей знатных и не знатных, работающих и ленивых вырастали целостные семейные кланы, которые позже обретут статус сословных привилегий и выработают моральные кодексы.

Рекапитуляционное рассмотрение этой проблемы с позиции сегодняшнего дня указывает на аналогичный путь современной семьи, которая с начала разделится профессионально, затем экономически, позже социально и возможно заново станут сословиями. Именно по этому в рождающемся современном образовании возникает школа четвертой ступени, которая занимается социальной адаптацией семей в будущей профессии.

Профессиональное образование с позиций рекапитуляции будет в большей степени практиковано и представит особую практическую профессиональную программу жизни. Однако самый главный рекапитуляционный разворот ждет специальное профессиональное образование в ракурсе призвания служения людям и человечеству. Это объясняется необходимостью обращения человека к чувственным истокам, потому что призвание есть реальность

человеческого предчувствия своей жизни, а служение есть исток долженствования.

Выбор профессии в сложной стратификации социальной жизни должен быть устойчивым, опираться на веру в полезность своей миссии на земле. Все другие подходы к профессиональному образованию в условиях цивилизации чувствующего разума приведут к его маргинализации.

Если же говорить о человечестве, как едином субъекте, то к двум главным формам этого тотального свойства можно отнести познавательное и чувственное мироотношение. В общем движении человечества познание и чувства существуют во взаимопроникающем единстве... познание лишено целостного видения и ориентировано на отдельные сегменты мироотношения. Оно находится в непримиримой вражде хотя бы между телом и духом. Да и внутри телесности идет постоянная борьба за место под солнцем. А в духовных проявлениях понимание сущности жизни, пути к бытийственным откровениям доходит до того, что мыслители называют друг друга «шарлатанами».

Для человека 17-20 века ведущей являлась познавательная деятельность. Знание о мире становилось уделом по-знания. Человек этой грандиозной эпохи во главу угла ставил факты, понятия и законы. Он познавал открытое им знание о мире и оно становилось единственным критерием и практическим руководством к действию. Отсюда возникали некоторые обобщенные инструменты познания, т.е. восхождения к знанию. И, не смотря на многообразие и пестроту различных приемов, все сводилось к двум способам: индукции, т.е. к восхождению от частных фактов, к общим формулам и дедукции, т.е. к движению познания от общих понятий к частным фактам и выводам. В лучшем случае это превращалось в индуктивно-дедуктивное познание. Эти

способы применялись во всех проявлениях человеческой жизнедеятельности. А так как исторически поведение возникло раньше сознания то в целом все движение к знанию пронизанное дедукцией и индукцией начиналось, т.е. с актуализации врожденных и поведенческих привычек. Переводилось на сознательный уровень и возвращалось в сознательное жизненное поведение. Так возникало родовое познавательное качество. Так проявляли себя различные сегменты познания. Это своеобразное филогенетическое качество должно было стать основой для восприятия мира каждым человеком. Именно здесь наиболее рельефно начинал действовать постулат рекапитуляции. Во-первых от общечеловеческого, а затем цивилизационного способа познания дедукция и индукция переходило в частную образовательную область. Во-вторых образование для того что бы выработать свои системные формы обращалось заново к истокам и на пути от Возрождения до конца XX века повторяло весь путь становления дедуктивно-индуктивного обращая его в методы и формы. По существу каждый качественный фрагмент образования эпохи Возрождения эмпиризма, рационализма, позитивизма, социалистической системы образования являл собой рекапитуляционное повторение познавательных методов. И по существу индуктивно-дедуктивное построение в обучении воспитания объединяло в некоторое единство поведения, сознание и сознательное поведение. Конечно на первый взгляд на разных континентах, в разных образовательных системах образование и его методы отличались друг от друга по форме. Но содержательно они все были нацелены на знание и в своей истории, реализуя постулат рекапитуляции, восходили от самых примитивных форм познавательной деятельности до сложных научно-обоснованных методов развивающего обучения и

воспитания. Рекапитуляция чувственно-разумного понимания мира качественно отличается от познавательной парадигмы. Здесь мироотношение приобретает характер двухмерности, где тело и дух постоянно находятся в целеустремленном движении к целостному единству. Где все подчинено субстанции целостности. Это выражается, прежде всего, в самосознании. Самосознание внутреннее глубинное состояние, человечества, цивилизации, образования, человека. Это превращение сознания в себя, в самость. Этот субъект человечества не представляет нечто внешнее, а сам есть это представление. Либо это мышление, либо глубинное переживание, либо волеизъявление. Все в забытии о внешнем, пронизано чувством собственной самости. Это когда цивилизация посредством выдающихся персон охвачена их интеллектуальной энергией и перевоплощается в мысль на всех уровнях человеческого существования. Это когда образование выходит из поиска, из многообразия толкований и превращается в единый инструмент, соотнесенный с заказом человечества и цивилизации. Где все участники без тени сомнения подчинены его влиянию, а все средства, методы и формы функционируют в контексте единого построения. Так как самосознание это высшее достижение человеческого мироотношения, то, следовательно, оно обладает функциями центростремительности и центробежности. Т.е. с одной стороны самосознание притягивает, она внутренняя интенция всех жизненных проявлений. С другой стороны оно вдохновляет, способствует адаптации, стимулирует поведение, в основе которого осмысленность. Получается, что под влиянием самосознания находится весь условный круг жизни. Где от спонтанного поведения осуществляется переход к сознанию, от сознания к самосознанию, от самосознания к адаптивному сознанию, а от него к осмысленному поведению. В соприкосновении

спонтанного и осмысленного поведения человеческая жизнь приобретает качество, в котором круг существования завершен. Здесь присутствует особенность определяющая постулат рекапитуляции. Дело в том, что акт самосознания на каком бы уровне он не возникал, есть олицетворение всечеловеческого разума. Это объясняется тем, что откровение самосознания есть выражение целостности, культуры, образовательного явления либо целостности самой личности. В этом контексте у разума прямая, лобовая связь с самосознанием. Цивилизация чувствующего разума понимаемая, как разумное явление, порождая свою культуру, вырабатывает способы открытия целостного видения всех явлений и процессов. А так как доминирующим компонентом здесь является самосознание, находящееся на вершине пирамиды соприкосновения целостным разумом, то способы восхождения к целостности вбирает в себя весь пятикомпонентный континуум жизни. Где сознание есть интенция поведения, самосознание интенция сознания, адаптивное сознание интенция самосознания, осмысленное поведение интенция адаптации. Каждый способ восхождения к целостности внутри разумной парадигмы вбирает в себя весь интенциональный круг. Наиболее четко это просматривается в образовании. Методы возникающие в его актуальной системе рождаются в контексте пятикомпонентного замкнутого круга. Если это методы образного представления, то они начинаются со спонтанного представляющего поведения, где основой является обращенность к идеальной памяти, к воспоминанию о чувствах и через их осмысление и переживание восходят к языку, то есть осознаются. Тоже самое происходит и в открытых методах мышления – здесь рекапитуляционным истоком является особое рациональное поведение, где схема человеческого тела врожденна, где человек, по мнению ученых, являет собой

определенное число, состояние поведенческой счетности, схематизма, сравнительности и коллекционирования является рекапитуляционным истоком мышления, которое далее через классификацию, иерархичность восходит к языку мышления, становится уделом сознательных потоков, адаптируется и в завершении становится осознанным мыслительным поведением, то есть пониманием. Глубинного переживание тоже имеет свой исток поведенческого характера – цвет, свет, голос, звук – все это основы того начала, от которого должен восходить человек, рекапитулируя к осознанному художественному языку, а далее к адаптации и осознанному художественному поведению. Так же как и физическое действие, то есть человеческие движения (мимика, жесты) внутреннее пение, преодоление есть рекапитуляционный исток будущего конструирования, моделирования и проектирования, выраженного в творческом действии, которое далее адаптируется и становится осознанно физическим поведением в условиях социума. Как и желание человека быть, находиться в одиночестве, абстрагироваться от суеты для чувства собственной судьбы, что есть рекапитуляционный исток рефлексии, в которой человек прикасается к самости в синтезе с «эго» человека, которое далее превращается в причину его жизненного вдохновения. Таким образом, суть рекапитуляции состоит в том, что парадигма цивилизации чувствующего разума, как некоторое родовое целостное качество, проходит заново в образовании все этапы от самых простых приемов до сложных методов, повторяя по существу путь пройденный родовой тотальностью.

Человечество каждый раз заново возвращается к своему изначалию, рекапитулируя путь приоткрывающегося имманентного бытия. Когда бытие, т.е. смысл жизни человечества, открывается ему же, это и есть мгновение созерцательной самостоятельности. Человечество

отрывается от своих небесных создателей и живет состоянием этого открытия. Имеются ввиду всплохи культурных откровений, когда гении науки и культуры аккумулируют имманентный пульс предустановленный духовностью, когда возникающее тотальное состояние творчества охватывает своим порывом всех живущих на земле. Всплохи таких грандиозных озарений проникают в музыку, живопись, поэзию и являют собой мгновение происходящего бытия человечества. Это есть связь с божественным замыслом Вселенной, с будущим человечества в его духовном, соборном всеединстве.

Любая, рождающая из субстрата земли цивилизация интуитивно движется к этому бытийственному озарению, к этой самостоятельной независимости духа, пережив которую она заново возвращается к реальности природного проявления, совершенствуя при этом природу, как телесный субстрат мозга. Правда возвращение уже на другом более совершенном уровне, тем самым откровение способствует прогрессу, т.е. движение в котором земля и человечество все более осознается как единый организм, нацеленный на превращение планетерно-солнечного взаимодействия в единую систему жизни. Однако, каждый раз творчество земной телесности заходит в тупик, и тогда новый всплох творческого духа дает надежду...

В то же время постулат рекапитуляции можно выразить в некоторой существенной формуле, которую можно было бы назвать постулативным законом. В основе построения этого закона некоторый круг, начинающийся с действительного истока чувственного опыта, затем осмысленный и пережитый сознанием, опыт становится достоянием самосознания, где осуществляется проживание глубинных смыслов бытия. Таким образом, возникает тенденция к синтезу альтернатив внешне сознательного и внутренне бессознательного, который далее переходит в адаптивно-творческую стадию и завершается в социуме

осознанным поведением. В результате, закон рекаптуляции в педагогике чувства гласит: образование это движение от истоков чувственного опыта, через его осознание и смысловое проживание к осознанному поведению в социуме.

§ 4. Постулат структурности в образовании.

Всеобщий вечный замысел Вселенной, солнечной системы, мироздания Земли, жизни человечества остается для каждого жителя Земли лишь возможностью, лишь некоторой вдохновляющей формой, которая скрытно несет в себе перспективу и глубину. Т.е. предопределенную структуру жизни всего. Этот возможный структурный формализм и имеет отношение к категории структурности. Некоторая предустановленная форма, существующая раньше всех процессов, но определяющая направленность пути и вдохновляющая на его реализацию. Эта опережающая структурность, возникшая единожды, не изменяет своей динамики, она есть единый тотальный инвариант пронизывающий своим влиянием все уровни осознаваемых возможностей. Если оставаться на точке зрения того, что Земля и человечество есть единый разум планет солнечной системы, еще не родившейся плод в утробе матери-Солнца, то можно предположить, что этот разум знает и понимает куда движется его энтелехия. Парадоксальность опережающей структуры, по которой развивается человечество, состоит в том, что каждое мгновение человечество доходит до своего совершенства, до со-единства, до соборности и в тоже время оно находится от продуктивного результата на значительном расстоянии и определяет возможность конкретного времени и пространства. Так живет структура. Она есть вечная завершенность и вечная возможность, она есть проясненная всеобщность и "замутненная конечность".

Но и то и другое в структуре не существует отдельно, это цепь мгновений. Где единичное и всеобщее не растворимы. Где вечное и сиюминутное, находятся в единстве и взаимовдохновении. А так как судя по данным размышлениям инвариантная структура человечества имеет пространство и время, то следовательно у нее есть осязаемая связь, проявляющаяся в следующих компонентах. Структура имеет некоторую изначальную точку, в которой латентно существует неразвитый конфликт будущих субъектов развития. Эта точка находится в виртуальной динамике, переходя из одной стороны конфликта в другую. Своеобразный двуликий Янус, который далее переходит в абсолютизацию сторон конфликта. Каждая сторона конфликта, во-первых, содержит в себе отголоски противоположной стороны, а, во-вторых, вступает в конфликт внутри самой себя. Этот момент получил название удвоение удвоения. И та и другая сторона конфликта в своей абсолютизации доходит до меры и начинает искать точки соприкосновения, т.е. конвергировать. И достигает в каждой стороне конфликта полусинтеза. А далее эти два объективно возникших полусинтеза восходят к полноценному синтезу альтернатив. Так пройдя через абсолютизацию сторон конфликта, структура предлагает целостный завершённый гармоничный синтез.

Назвав постулат структурностью в образовании можно рассмотреть ее вертикальный характер влияния на человеческую жизнь. Под вертикальностью имеется ввиду структурное движение формы от чистого состояния разумного сознания человечества до принятия всего пути структуры к реальности чистым сознанием человека. Когда мы говорим, что человек есть концентрированное выражение и частичка человечества, то имеем ввиду сложную иерархию его сознания и самосознания. Это лишь означает, что в сознании человека присутствует

предощущение своего отношения к движению человечества в целом. Можно сказать, что каждый человек несет в себе идею будущей гармонии, идею собора. А, следовательно, как не разжатую пружину, он интуитивно чувствует энергию этого разжатия, которая далее переходит в снятый в его сознании рационализм цивилизации и отраженный в истоках психики человека чувственный смысл культуры, который, сближаясь, опосредуется образованием и сущностно отражается в непосредственной жизни человека. С этой точки зрения человеческое сознание, как жизнь есть средоточие человечества, цивилизации, культуры и образования. Таким образом, это путь продиктованный структурой снимается в сознании человека и определяет оптимистическую устремленность его жизни. В горизонтальном ракурсе инвариантная структура есть механизм движения человечества к соборному всеединству, где в изначалии присутствует неразвитое единство тела и духа человечества, а далее это виртуальное единство абсолютизируется в телесно-практической интерпретации жизни в её многообразии. Которому противоречит другая абсолютизированная сторона духовного тождества призванная вдохновлять человечество через вечность к движению соборному результату. Интересно - практическая и духовная сторона альтернативы имеет в себе синтетический этап, однако в масштабе человечества это два полусинтеза, которые являются основой действительного синтеза. Где тело и дух человечества восходят к соборному всеединству. Так общая структура становится формой функционирования всечеловеческого мета уровня. Естественно это тотальное движение невозможно увидеть, к нему невозможно прикоснуться. Лишь только человеческое сознание способно ощутить эту целостность, как структуру для других более конкретных уровней, в которых эта

невидимая построение развивается также по инвариантной схеме, наполняясь иным содержанием.

Посмотрим на актуальный образовательный процесс с позиции структуры. В этом смысле можно представить начальное образование, как некоторую синкретичную точку начала, где виртуально создается человеческая продуктивность, нацеленная на пользу и успех, и ментально-духовные ценности и идеалы человека. Можно сказать, что ребенок увидевший свет, есть сам этот свет. Далее образование существенно автономизируется и абсолютизирует в своем движении нацеленность на продуктивное, полезное и успешное образование доходя в этих рамках до полной актуализации. В то же время в образовании в качестве некоторой противоположной стороны выступает ментально-духовное начало также в состоянии абсолютизации доходящее до некоторого актуального целостного субъекта образования об идеалах и ценностях жизни. Завершается и превращается в качественную определенность образование, в котором возникает абсолютный синтез продуктивного и духовного. Которое определяет единство образа осмысленного поведения человека входящего в реальную жизнь. Это образовательная структура в соответствующем построении влияет своим целостным энергетическим составом на реальную жизнь современного человека. Пережитые откровения в образовании являются истоками, к которым каждый раз возвращается человек переживающий метаморфозу жизненного подвига, представляющего человека, как подвижника, для которого жизнь существует только для того, что бы понять самого себя и отдать это понимание человечеству, устремленному к всеединству.

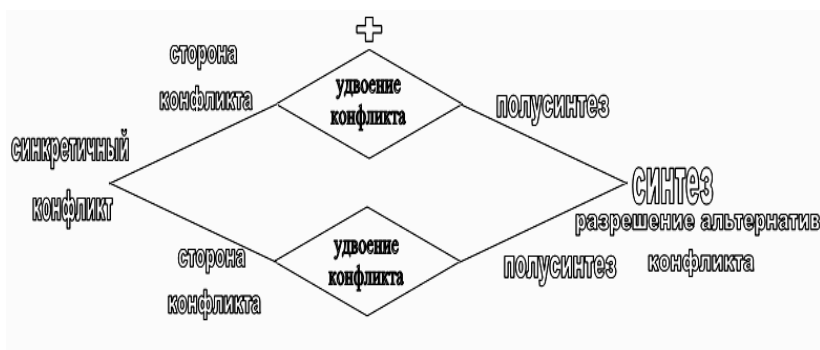
В этой структуре так же есть синкретичное начало, которое завершается подвигом образного представления себя относительно человечества. В этой жизни есть также направленность на полезную продуктивность, на успех в

той социальной реальности, в которой пребывает человек. Переживание чистоты служения обществу есть тоже подвиг подвижничества. Соединенность этой чистоты с энергией человечества. Альтернативой этому является абсолютизация человеком его духовной миссии, его призвания служению человечеству, идущему к всеединству.

Это действительный внутренний смысл жизни понимаемый, как любовь во всех ее проявлениях. Сердечность человеческого чувства любви вдохновляет человека на синтез двух альтернатив, где чистота общественного служения вступает в диалог с служением тотального свойства. И человек достигает синтеза жизни, высочайшей ее ценностной продуктивности. Что по существу означает тождество персоны человека и персоны человечества.

Схема 1.

Тотальная структура жизни



Перед нами всеобщая тотальная структура жизни.

Осталось определить процессуальные условия, то есть собственно структуру организации образования, которая должна отражать инвариантную структуру жизни и на этой основе адаптировать к социуму подрастающее поколение. Как показал опыт, это есть пяти компонентная структура: образ – анализ – смысл – действие – рефлексия. Как

соотносится всеобщая тотальная структура жизни с пятикомпонентной структурой образования? Первый этап структуры жизни – синкретичный конфликт – он является основой рождения образа, где главный лет-мотив – конфликт виртуально переходящих противоположностей; второй этап структуры жизни, в котором противоположности абсолютизируются, порождает в образовательной структуре второй этап – анализ; удвоение-удвоение в структуре жизни – основа для глубинного понимания смыслов образования; конвергенция двух альтернатив в структуре жизни порождает творческое действие и рефлексю. Здесь можно говорить о том, что структура жизни существенна и представляет собой способ взаимосвязи тотального свойства, то структура образования (образ – анализ – смысл – действие – рефлексия) выражает ее и является для практического использования на всех уровнях образования от всеобщего до поурочного.

Если уровни представить, как высший (то есть тотальный для образования в целом), охватывающий человеческую жизнь от рождения до 33 лет.

Высший уровень, организующий всю систему образования в целом в пяти компонентном понимании это выглядит так:

1. Образ – начальное образование от рождения до завершения начальной школы;
2. Анализ – основная и средняя школа с некоторым практическим выходом;
3. Смысл - все формы профессионального образования;
4. Действие – жизне-пропедевческое образование (от 25 до 33 лет) – социализация и рефлексия.

Пятикомпонентная структура, действующая на первом уровне, проникает так же в отдельные этапы образования и организует его.

Начальное образование – образ – семейное образование от 0 до 3 лет;

Анализ – младший дошкольный возраст от 3 до 5 лет (детский сад)

Смыслы – старший дошкольный возраст от 5 до 7 лет (детский сад);

Действие и рефлексия – синтетический этап начальной школы от 7 до 10 лет – знаково-символическое обобщение.

Второй этап образования – основная средняя и профессиональная школа

Образ – 5 класс

Продуктивный Анализ – 6-9 класс

Смыслы – 10-11 класс

Действие и рефлексия – профессиональная школа.

Третий этап образования – жизнепрепедевческий этап социализации:

Образ социализации – 25-27

Анализ социализации – 27-29

Смыслы социализации – 29-31

Действие и рефлексия – 31-33

Опыт показал, что пятикомпонентная инвариантная структура образования как некоторая тотальная форма функционирует так же и внутри первого уровня на этапе 5-9 класса, 10-11 класса, на этапе бакалавриата, на этапе магистратуры, а так же внутри каждого этапа социализации.

Человечество, вступившее в цивилизацию чувствующего разума, особым образом чувствует продуктивность года. Для человечества современного год есть главное субъективное измерение, в котором представляется продуктивный результат жизни, для него мир как для человека разума, переживается укрупненная целеустремленность и потому он конструирует, моделирует и проектирует свою жизнь как движение к результату года.

Время ускоряется в тотальности человеческого разума. И потому, человечество не формально, как раньше (планы, пятилетки), а осмысливает год, исходя из субъективных задач каждого сезона, возможно, представляя его как конструкт, модель, проект и результат. Постепенно год становится не временной формой образования (учебный год), а структурной единицей, изменяющей сознание субъекта образования. Год есть шаг к новым компетенциям, а следовательно к более эффективной адаптации в социуме.

Если рассматривать год, как целостное проявление чистых чувственных состояний, то созерцательно каждый сезон являет в этом смысле очевидную определенность. Осенью в сезонных целостных конструктах возникает надежда, оптимизм чувства будущей годовой продуктивности, а зимой образ осени в силу имманентного состояния зимы, как некоторой рациональной охваченности, анализируется, то есть сезон зимы тяготеет к конструированию мыслительных образов, к их рациональному моделированию, к действенно-мыслительному проектированию, где в основе пребывает чувство мыслительности. Осенний образ года дифференцируется, что бы далее испытать чувственную конвергенцию весны. Весной сознание поднимает свое чувственное крыло и притрагивается к духовной направленности жизни и переживанию линий судьбы. Весеннее недомогание лишь подчеркивает не соответствие идеально задуманного с реальным. Начало лета это всегда синтетическое воплощение всей годовой устремленности, а позднее лето обращает человека к спонтанной чувственной рефлексии над результатом, потому, что человек всегда осуществляет то, на что он способен.

Если учитывать такого рода годовую иммагенацию, то инвариантная структура образования точно соответствует сезонной структуре.

Осень (образ) – это образ года, его конец и начало, где умирающее тело природы открывает чистоту дерзновений, открывая человека оптимизмом будущей жизни. Сознание снимает с себя груз уходящей реальности и превращается в мечту.

Зима (анализ) – второй этап инвариантной структуры образования, где сознание в силу априори данной мыслительной созерцательности, обобщает и сравнивает, вычлняя главное, а следовательно конструирует мыслительные образы, переводит их в рациональные модели, создает проекты, где в основе интеллектуальное действие.

Весна (смысл) – есть третий этап инвариантной структуры, где пробуждается чувственное созерцание смыслов бытия, где судьбоносное состояние определяет все непосредственно мелочное и сознание становится чувством собственной судьбы. На этом этапе образование к художественному образу.

Раннее лето (действие) – четвертый этап инвариантной схемы, где доминирует желание действовать, а следовательно в образовательном пространстве доминирует чувство действия.

Позднее лето (рефлексия) – здесь доминируют образовательные условия, в которых субъект остается один на один с собой для исследования личностных итогов года, для рождения отношения к будущему.

Здесь необходимо заметить, что инвариантная структурная форма (образ – анализ – смысл – действие – рефлексия) проникает на более низкие уровни обучения и воспитания, организует обучение в условиях личностно-значимых тем, отдельных урочных и воспитательных блоков, а так же целостных уроков и их завершенных частей.

Таким образом, перед нами инвариантная структурная форма, которая по существу являет собой опережающее

построение будущей реальной жизни, о которой можно было бы сказать «путь жизни, снятый в структуру образования»

Постулат структурности действует на всех уровнях образования. Он указывает, что опираясь на целостные инвариантные и имманентные конфигурации сознания субъекта, образование на первом этапе с помощью специальных условий осуществляется восхождение к знакам и символам реальности, то есть к образу. Далее инвариантная структура образования вступает в этап рационального осмысления образа, средства, методы и формы, обретают характер схематических форм и работают на чувство мыслительности. На третьем этапе инвариантная структура образования вступает в обобщение смысловых тенденций субъекта образования для получения специальных условий, которые выводят субъект на уровень творческой деятельности, что бы затем на четвертом этапе субъект образования с помощью полезных специальных условий смог создать модель своей адаптации в социуме. А на пятом на основе проективной актуализации обратиться к рефлексии, результатом которой является собственно-действенное понимание своего места в реально живущем социуме, олицетворенным в мегаполисном механизме и определяет роль человека в его призвании и служении человечеству.

В этом контексте закон, функционирующий в рамках постулата структурности, гласит – любое явление в педагогике чувства начинается с целостного образа, переходит к поаспектному анализу, после которого открывается глубинный смысл человеческих судеб и наконец, альтернатива внешнего и внутреннего восходит к синтезу, под которым понимается действие, действие рождает качественную завершенность и переводит участников образования к рефлексии.

§ 5. Постулат витализма в образовании

Витализм есть воплощенная жизненная сила, жизненный порыв, а именно этот метафизический феномен движет человечество от точки альфа к точке омега. Это воплощенная в жизнь воля. Которая каждое мгновение есть волевая неопределенность и преодолевающее себя усилие. Это живой поток всечеловеческой устремленности. Уже в античности философы обратили внимание на два состояния волеизъявлений. Назвав людей Демокритовскими атомами и Эпикуровскими.

В демокритовском варианте это масса атомов объединенных общим движением, но воля каждого исчезает в подчинении воли всех. Двигаясь в общей массе атомы сталкиваются, отталкиваются и постепенно образуют более менее устойчивую кооперацию атомов подчиненных общему движению. Эпикур увидел, несколько позднее, в каждом атоме собственную волю, воплощаемую в индивидуальную траекторию жизни. В своей борьбе за собственную целостность и определенность атомы сближаются, комплементируют и образуют иерархические группы в зависимости от силы реализации присущей каждой траектории жизни. Так в этих аналогиях появился коллективизм и индивидуализм, как две основополагающих витальный формы человечества и человека. В тотальном масштабе движения человечества эти формы один из важнейших витальных конфликтов целеустремленного жизненного порыва. Там где непрерывность жизненной энергии переходит в дискретность, возникает цивилизация. С этих позиций и цивилизации по доминирующему признаку могут быть коллективными и индивидуальными. А также единить в себе эти две формы волеизъявления. Для коллективной цивилизации характерны диктаторские режимы, абсолютные монархии, одномерные подчиненные своему харизматическому лидеру люди. Представляющие при

этом крупные социальные коллективы. В индивидуальной цивилизации человеческая индивидуальная жизнь приобретает ценность. Человек по мимо своего отличия от другого открывает в себе глубинные качества духовно-бытийственные истоки, с помощью которых, он соотносит себя с человечеством, с космической гармонией планетарной системы, с Божественным замыслом вселенной. Этот замысел попросту индивидуальная траектория движения человека к внутренней гармонии, к целостности своего тела, души и духа. Главная задача индивида личности это переживание радости сотрудничества, это восхождение его сознания к самосознанию в котором он способен вступить в глубинный диалог и в нем предстать перед абсолютном. Эти важные ценности жизни могут возникать лишь в комплементарном взаимодействии людей избравших друг друга на основе энергетического притяжения. Которые есть форма переходящая в дальнейшем в глубинный созерцательный диалог. Такие виталистические вариации могут осуществляться только в микро-группах, по этой причине энергетическая форма индивидуальной цивилизации, в которой только и способен раскрыть свой потенциал индивид личность, является микро-группа. В движении человечества достаточно рельефно определили для себя, как коллективные древнейшие цивилизации Греции и Рима, Древнего Китая и Индии. К коллективной цивилизации индустриальное общество. В то же время к индивидуальным цивилизациям многие исследователи относят Средневековье, некоторые цивилизации Востока и, по общему мнению, новую рождающуюся под формами информативности, цивилизацию чувствующего разума. Собственно динамика витальных форм в условиях коллективной цивилизации представлена четырьмя основополагающими этапами. На первом из них коллективность выступает, как некоторое синкретичное

единство внешней подчиненности коллектива вождю и некоторой самостоятельности, независимости основанной на самоуправлении. На втором этапе коллективность приобретает характер общей абстрактной волевой, почти фанатичной подчиненности своему лидеру, что далее переходит в особое состояние самостоятельности коллектива, который функционирует на основе органов самоуправления, но не без полной уничтоженности роли вождя. Завершается коллективная эпоха синтезом внешней диктатуры использующей элементы самоуправления. Собственную динамику витальных форм имеет и индивидуальная цивилизация. Здесь коллективные отношения напрочь уничтожаются и на их место на первом этапе приходит ассоциация микро-групп. Это такое неразвитое состояние взаимодействий и отношений, сотрудничество и диалогов при котором они внешне напоминают нечто хаотичное. Хотя, без всякого сомнения, имеют свою виртуальную логику. На втором этапе волевая витальная динамика отдает первенство микро-группе. Здесь на основе проективных общих дел возникает эффект радости сотрудничества, в этих комплементарных микро-групповых союзах рождаются индивидуальные иерархии учебных профессиональных и других траекторий стремящихся к пользе и успеху. Помимо всего прочего на этом этапе латентно возникают предпосылки для будущего третьего диалогового этапа. На третьем этапе сотрудничество плавно перетекает в ментальный и духовный диалог. Качественная завершенность индивидуальной цивилизации выражается на четвертом этапе в одухотворении сотрудничества и превращении микро-групп в малые соборные сообщества светского типа. Здесь важным является то, что культура коллективной цивилизации точно обобщает в художественных образах и в ментальной продуктивности массовую энергию одномерных людей устремленных, как

обычно к земным целям. Как не парадоксально, но культура коллективно-индустриальной цивилизации точно соответствует в своем творческом выражении витальной динамике человеческого субстрата. Можно сказать (да простят меня литературоведы), что Державин, Карамзин, Жуковский, Пушкин, Лермонтов, а также все художники и музыканты русской индустриальной эпохи до первой половины XIX века в основном учителя, менторы, своеобразные дидакты своего народа. В отличие от Тургенева, Мамина-Сибиряка, Толстого, Достоевского, которые уже не учили, не приказывали, а приняли свой народ во всех его сословно-коллективных формах таким, какой он есть, лишь выделяя характерные черты его самоуправляемой воли. Уже не говоря о культуре социалистического типа. Надо понимать, что культура цивилизации чувствующего разума в ее индивидуально-личностном замысле пока не возникла. Массовая культура это удел информационного перехода, но и здесь в действительном творчестве будет, наконец воспета радость семейного уюта, счастье сотрудничества, дружеское самопожертвование. И конечно возникнет литература, поэзия, музыка, живопись, отражающая духовный поиск человека, его борьбу за поиск самого себя в соитии с небом. Таким же образом витальность проникает в образование и под влиянием метафизики человечества и культуры создает условия для оформления коллективных индивидуальных энергий уже персон образования. Именно в условиях индустриальной цивилизации возникли первые учебные классы, в которых учитель на первых порах олицетворял собой жесткое харизматическое начало. А дети, объединенные в классные коллективы, подчинялись ему, без всякого сомнения. Несколько позже в классах появились представители самоуправления, школьные классы и студенческие общества получили независимость, а учитель, сохраняя за собой полномочия строгого

руководителя, выступал в качестве организатора в коллективной жизни класса или студенческой группы. Качественной определенности коллективная форма образования достигла в XX веке. При различных общественных системах учитель олицетворял собой частичку вождя народа и опирался при этом на самоуправление коллектива. Как это было в системе образования СССР. Учитель или куратор в ВУЗе опирался на самоуправляющуюся деятельность пионерских и комсомольских организаций. В условиях индивидуальной цивилизации отражая ее витальную динамику, существует и будет существовать, энергетическое взаимодействие и отношение в группах. Главным условием микро-группового образования явится новая роль учителя, преподавателя ВУЗа, социального педагога занимающего место равного сотрудника, идущего совместно с микро-группой к радостному переживанию результата сотрудничества. Это состояние явится основополагающей предпосылкой для нового более основательного сближения участников образовательного акта. На этом этапе микро-группа на основе внутренней потребности превратится в единую персону, которая будет способна вступить в глубинный диалог с персоной преподавания. Переживание тождества смыслов жизни приведет микро-группу к личностной дифференциации, где каждый ее участник будет способен к глубинной рефлексии с самим собой. Эти чистые состояния сознания, испытываемые персоной преподавания и персоной учения, приведут микро-группу к некоторому соборному, духовному единству. В образовании индивидуальной цивилизации наступит, наконец, такой этап, в котором микро-группы заново взойдут в состояние иерархической ассоциации и синтезируя опыт сотрудничества и духовного диалога создадут такие школы и высшие учебные заведения в которых главной витальной формой действительной

волевой реализацией станет микро-группа соборно-духовной направленности светского типа.

§ 6. Тотальная динамика коллективных и микро-групповых форм образования.

Рассматривая образование в тотальном контексте как составную часть цивилизационного движения, можно говорить об отражении динамики коллективных и микро-групповых форм, однако, уже в условиях всех видов учебных заведений. Здесь сразу необходимо заметить, что рассмотрение динамики коллективного и микро-группового образования не будет связано с конкретными образовательными этапами. Речь пойдет об инвариантном взгляде, о некотором едином подходе, который пронизывает все образовательные пространства от семейно-начального образования до высшей школы и различных жизнепропедевческих форм. Если отталкиваться от двух цивилизационных истоков Античности и Средневековья, то общая коллективная и индивидуально-групповая характеристика этих начал отражена и в организации образовательной жизни. Античное образование Греции и Рима, несмотря на множество вариаций, являло собой школы, в которых доминировали, без всякого сомнения, коллективные формы обучения и воспитания. Учитель, обращающийся к целостному классу, - вот главный средовой рисунок античной школы. Коллективное обучение грамоте, счету, хоровое заучивание и даже совместное распевание необходимое для изучения текстов, соревновательные методики при изучении искусства и воспитания выносливости с помощью физических упражнений. В Спарте, в Афинах и тем более в римских школах использовались приемы коллективной зависимости, ответственности каждого за коллектив и коллектива за каждого, что выражалось в соответствующих наказаниях и

поощрениях. Рассматривая средневековую образовательную систему, особенно в Европе, можно с уверенностью говорить о стихийном, индивидуальном и микро-групповом подходе. Известно, что, собственно понятие класса, носило условный характер, так как учебный год начинался для учеников в тот день, когда они приходили в школу, кто-то с Осени, кто-то с зимы, кто-то с осени. И естественно временной разброс сам по себе порождал индивидуальный подход, более того, классы в средневековой школе как начальные, так и в университетах представляли собой разновозрастные группы – один и тот же учебный материал изучали дети разного возраста. В высших учебных заведениях возрастной разброс представлял собой различие от пяти до двадцати лет, именно в этом смысле возникло выражение «вечный студент». Естественно, студенты разных возрастов, как и школьники образовывали микро-группы, которые часто враждовали между собой, но внутри себя каждая микро-группа спонтанно вырабатывала независимую позицию, участники микро-группы заступались друг за друга и часто «подтягивали» отстающих. Без всякого сомнения, средневековая школа в некоторой своей совокупности представляла собой модель общественного устройства той или иной европейской страны. Такого рода модель организации школьной среды распространялась и на Азию, и на Восток, и на русское средневековье. Таким образом, образование человечества в своем изначалии с точки зрения динамики форм взаимодействия и отношения представляла собой образный, неразвитый в своей определенности синкретизм коллективного образования в Античности и индивидуально-группового в Средневековье. Образовательное движение Индустриальной цивилизации от Возрождения до конца XX века ознаменовано доминированием целостных учебных коллективов.

Наиболее рельефно это понимание коллективной формы обучения и воспитания выразилось в «Великой дидактике» Яна Амоса Коменского, который предполагал, что один учитель в школе, благодаря классно-урочной системе может обучать и воспитывать сразу триста человек, который далее будут разделены на десятки и с помощью декурионов, то есть помощников учителя, осваивать учебный материал, а так же нравственные идеалы и духовные ценности в парадигме XVII века. Надо сказать, что такой подход, естественно не осознанно, отражал массовую мануфактурную форму производства. Здесь, как и на мануфактуре выпускался единый продукт, а собственно его конкретное осознанное усвоение носило специализированный характер. Однако, уже в начале XVIII века, благодаря научно-педагогическим усилиям Песталоцци, класс, оставаясь коллективом, значительно уменьшился, в Нейгофе он доходил до 50 человек. Но в данном случае, обучение обслуживало труд детей, которые участвовали в производстве определенной продукции, эта продукция являла собой реальный компонент рынка за счет выпуска различных предметов, которые превращались в товар, продавались и становились материальной основой жизни воспитательного дома Песталоцци. Здесь действительно возник коллектив, обремененный трудовым замыслом, нравственными отношениями, учебной, которая являлась условием повышения эффективности детской работы и дающая возможность детям и их учителю выживать и конкурировать. И в данном случае можно с уверенностью говорить об отражательной функции образования. Машинное производство с прикованным к каждому станку работником, который уже попал в ситуацию отчуждения его реальной жизни от работы. Песталоцци воспитывал и обучал коллектив работников, имеющих определенную цель и вырабатывающих в процессе продуктивного

производства, этику взаимодействия и отношения. Постепенное развитие производства и социальных отношений в условиях индустриальной цивилизации далее приводило ко все большему отчуждению людей от средств производства, вместе с появляющимися коллективами цехов и заводов, с элементами самоуправления, с попыткой осмысливать свое общественное положение, доходить в этом смысле до протестных акций, до ситуаций, в которых работники брались за оружие. Понятно, что это не могло не сказаться на организации школьной жизни, школа мгновенно впитала эти новые тенденции обособления и отчуждения коллектива. С легкой руки И. Гербарта, К.Д. Ушинского содержанием жизни классовых коллективов стали знания, возникали принципы коллективного образования, методы и формы, способствующие единому, совместному усвоению знаний. Развитие индустриальной цивилизации постепенно приводило к возникновению гражданского общества, его главная задача являла собой, прежде всего самоуправление, борьба социальных групп нарастала, политические трения между сословиями и классами приводили к созданию органов самоуправления, это неминуемо сказалось на коллективной организации школьных и студенческих сред, многие из них получали статус независимости, а деловой контакт с администрацией уже осуществлялся через их представителей. Философский и педагогический позитивизм порождал все новые коллективные формы, которые, беря за основу продуктивное действие коллектива, порождали новые методы и формы обучения и воспитания: классы-лаборатории, классы-бригады, все более приобретали характер сциентистской направленности знаний в практическое действие. Однако, высшим достижением коллективизма в образовании стал XX век. Школы Европы и СССР с победой тоталитарных

государств олицетворяли собой полную зависимость общей школьной политики и идеологией каждого школьного класса от государственных задач этого периода. Можно сказать, что вся Россия превратилась в единый коллектив, что напрямую отразилось в создании коллективов школ, высших учебных заведений, основой которых стали школьные классы, студенческие группы. Главную доктрину коллективного образования составили идеи А.С. Макаренко с его методами параллельного действия, то есть зависимости коллектива от каждого и каждого от коллектива, метода перспективных линий, представляющего движение коллективной жизни к завтрашней коллективной радости. Вершиной этого подхода, являлось создание так называемого актива коллектива воспитанников, опираясь на который, учитель или воспитатель осуществлял руководство образовательной практики.

Таким образом, с очевидностью просматривается идея коллективного воспитания, обучения в условиях индустриальной цивилизации, где школьная практика коллективной жизни сначала отражала коллективные формы движения индустриальной цивилизации познавательного разума, а затем, превратившись в теорию коллективного образования, явилась своеобразной программой жизни людей, пребывающих в обществе коллективной социалистической направленности.

И еще один краткий комментарий к пониманию образования в индустриальной цивилизации. Здесь необходимо понимать, что показанные образовательные построения есть конкретизация и углубление коллективной парадигмы античности. Важность этого комментария имеет значение для рассмотрения сущностей индивидуальных микро-групповых форм, свойственных новой цивилизации чувствующего разума, в пространстве которой пребывает современное образование. Истоком

цивилизации чувствующего разума, или по Н. Бердяеву – новым средневековьем, является, возникшая в классической средневековой жизни, первоначальная форма микро-группового и индивидуального свойства. Современное образование призвано на наш взгляд конкретизировать и углубленно развить, возникший когда-то исток. Образование информационной цивилизации, как и общая эпистема жизни, в основе своей представляет активно живущий индивидуализм. Коллективное образование, растеряв в коллизиях последних десятилетий свою энергию, оставив каждого участника жизни один на один с собой, превратила индивидуализм в приоритетный способ самореализации. Однако, индивидуализм, пришедший в современные школьные классы, представляет собой явление латентной, потому, что пребывает в условиях старой коллективной школы. По существу, все средства, методы и формы современного образования традиционны и представляют собой, лишенные содержания, формальные структуры. Живым и активным представителем современной школы является, собственно, сам субъект образования – дошкольник, школьник, студент, молодой человек, вступающий в реальность социальных отношений. Это он столкнулся с инертностью образовательной системы, это он своей активностью застал врасплох тех, кто должен сделать школу, адекватной его запросам. Исследователям, ученым, педагогам необходимо глубинное созерцательное всматривание в персоналистическую субстанциональность каждого участника современной образовательной жизни. Необходимо не казуистическое определение того, что собой представляет индивидуальная траектория, не огульная классификация школьников на слабых, средних и сильных, а проникновение в тот имманентный замысел детской психики, которая отражает тенденции социальных отношений взрослого сообщества. Индивидуальная,

микро-групповая организация образования это процесс, который возник как квази взаимодействия и отношения реального социума, как с одной стороны отражение этого социума, а с другой как витальная форма адаптации, выживания и строительства будущих индивидуальных жизненных пространств.

И, наконец последнее, это состояние образовательных человеческих субстратов, это столь рельефная типология только для того и существует, что бы с помощью педагогической науки и практики, предать ей микро-групповое функционирование. Только в условиях индивидуального подхода при микро-групповой минимизации образования возможно создание условий, в которых каждый представитель той или иной типологии способен будет уйти от абсолютизации своего типа, негативно сказывающегося на процессах адаптации, выживания и строительства личных индивидуальных пространств жизни.

Типологический анализ, существующих сегодня в школьных классах персонифицированных направленностей, на первый взгляд дает возможность предположить, что безжизненные пользователи и люди жизни не способны осуществлять учебную деятельность в одной микро-группе, но это понимание типологии ошибочно, по той причине, что люди одной цивилизации, не смотря на рельефную определенность их типа, всегда имеют латентную тенденцию к другому типу. В пользователях есть тенденция жизни, в персонах жизни есть тенденция к рациональному пользованию, та группа персон образования, которая имеет в себе и то и другое, будет способствовать еще более эффективному, притягивающему взаимодействию тенденций.

Постулативный закон витализма, рожденный в рамках данного принципа, указывает, на возникшую в условиях новой цивилизации чувствующего разума, устойчивой

общности людей, именуемой микрогруппой, построенной на зависимости каждого от микрогруппы и микрогруппы от каждого, где микрогруппа работает по средствам выполнения функциональных ролей каждым из его участников. На этой основе можно формулировать постулативный закон: современное образование представлено устойчивой общностью учащихся, именуемой «микро-группа», пребывание в микро-группе, есть адаптирующая основа для подготовки к жизни, где в реальной практике современное общество так же разделено на микрогруппы, то есть пребывание в образовательной микро-группе есть основа для адаптации в микро-группах социума.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

И так, постулаты это теоретические формулы, не требующие экспериментальных доказательств. Понятия и идеи постулативных размышлений исходят из эмпирического опыта автора и в значительной степени основываются на категории созерцания, открывающей глубинные смыслы педагогического бытия и понимания его истоков. Думается, что в условиях информационной доминанты, когда человеческое сознание, естественно заблуждаясь, предполагает, что самым важным критерием педагогических, дидактических и методических исследований является информационность во всем ее разнообразии. Педагоги исследователи удивительным образом с абсолютной уверенностью убеждают сообщества в том, что компьютерное знание есть будущее человечества. Однако разум подвергает нас очередному испытанию, его так называемая «хитрость» состоит в специально предлагаемом буме информационности, где реальная жизнь и, самое главное, настоящие человеческие чувства заменяются информационными суррогатами – человек не реализует себя и от тоски по собственным истокам он все больше погружается в какофонию информации и, испытывая постоянную тревогу, превращается в своеобразную «белку в колесе», служа, бесполезно вертящемуся, компьютерному дискурсу. Погружение превращается в привычку, привычка рождает страх жизни – обманчивое ощущение защищенности в условиях устойчивых структур информации. Тревога уводит человеческое сознание и самосознание все дальше от реальности настоящего человеческого чувства. Однако, можно говорить, что это удел людей информации, то есть людей переходной эпохи, которую часто называют информационным обществом. Люди эти опустошены, являют собой абстрактные формы жизнедеятельности и

испытывают постоянное чувство опасности и тревоги. К сожалению, их судьба летальна, они призваны на эту землю, что бы в тенетах их абстрактных форм жизни рождались новые живые тенденции действительного индивидуализма, а, следовательно, чувства жизни, которые являются ее основой. Рождается, возникает, крича от боли, новый субстрат людей, несущих в себе, свое живое первоначало – человеческое чувство. Это чувство выступает в пяти базовых формах: предчувствие, чувство ритма, чувство истока, чувство формы и чувство диалога. Понимание природы этого чувственного спектра привело к пониманию необходимости рождения новой педагогики чувства с соответствующими умозрительными постулатами и постулативными законами: постулат преформы педагогики чувства, где образование понимается как чувственная основа жизни; постулат темпоритмической репродукции, указывающий на необходимость возвращения к первоначальным темпоритмам жизни человека с дальнейшей поэтапной репродукцией этого темпоритма к актуальной социальной динамике; постулат рекапитуляции, вводящий в современную педагогику понимание истоков поведения, наличие особого педагогического языка, открытие глубинных смыслов обучения и воспитания; постулат структурности, указывающий на наличие инвариантной структуры всех образовательных явлений, где жизненное устойчивое поэтапное саморазвитие человека соотносится с соответствующими образовательными этапами; и, наконец, постулат витализма в образовании, еще раз подчеркивающий, что основой современного образования является не информация, а чувство жизни, рождающее человеческие коммуникации микро-коллективного и микро-группового свойства.

Осталось лишь заметить, что до действительного качественного вхождения человечества в цивилизацию

чувствующего разума осталось совсем немного времени, вот-вот компьютерные гении, абстрактные менеджеры разных уровней, единые государственные экзамены уйдут из человеческой жизни как главное, они, конечно, останутся, что бы решать вспомогательные задачи, что бы освобождать человека для его живого пребывания на земле, для чувства, которое есть основа творчества, а, следовательно, основа жизни.

Литература

1. Абакумова, И. В. Смыслодидактика: учебник для магистров педагогики и психологии / И. В. Абакумова. – М.: КРЕДО, 2008. – 87 с.
2. Абульханова-Славская, К. А. Диалектика человеческой жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1977. – 224 с.
3. Аврелий, Августин. Исповедь / Августин Аврелий / История моих бедствий / Петр Абеляр. – М., 1992. – 150 с.
4. Аристотель. Сочинения : в 4 т. / Аристотель. – М., 1985. – Т. 1. – 232 с.
5. Батищев, Г.С. Особенности культуры глубинного общения / Г.С. Батищев // Вопросы философии. – 1995. – № 3.
6. Бахтин, М. М. К философии поступка / М. М. Бахтин // Философия и социология науки и техники. – М., 1986.
7. Белый, А. Символизм как миропонимание / А. Белый. – М., 1990. – 550 с.
8. Бергсон, А. Собрание сочинений : в 2 т. / А. Бергсон. – М., 1992. – Т. 1.
9. Бердяев, Н. А. Дух и реальность / Н. А. Бердяев. – М. : АСТ, 2003. – 61 с.
10. Библер, В. С. От наукоучения – к логике культуры / В. С. Библер. – М., 1991. – 400 с.
11. Бондаревская, Е. В. Воспитание как встреча с личностью : в 2 т. / Е. В. Бондаревская. – Ростов н/Д, 2006.

12. Бубер, М. Два образа веры / М. Бубер. – М. : Республика, 1995.
13. Вентцель, К. Н. Этика и педагогика творческой личности : в 2 т. / К. Н. Вентцель. – М., 1911–1912. – Т. 1. – 388 с.; Т. 2. – 667 с.
14. Вульф, К. Антропология воспитания / К. Вульф. – М. : Праксис, 2012.
15. Выготский, Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – М., 1987. – 480 с.
16. Гартман, Н. Этика / Н. Гартман. – Берлин, 1926. – 150 с.
17. Гегель, Г. Феноменология духа / Г. Гегель. – М., 1959. – 400 с.
18. Герbart, И. Ф. Избранные педагогические сочинения / И. Ф. Герbart. – М., 1980. – 312 с.
19. Гете, И. В. Очерк учения о цвете / И. В. Гете // Избранные сочинения по естествознанию. – М. : Наука, 1954.
20. Гуманистическая, трансперсональная и экзистенциальная психология: К. Роджерс, А. Маслоу и Р. Мэй. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2007. – 221 с.
21. Гуревич, А. Я. Проблема ментальностей в современной историографии / А. Я. Гуревич // Всеобщая история: дискуссии, новые подходы. – М., 2001. – 350 с.
22. Гуссерль, Э. Идеи чистой феноменологии и феноменологической философии / Э. Гуссерль. – М., 1990.
23. Делез, Ж. Логика смысла / Ж. Делез. – М.: Академия, 1995. – 298 с.
24. Джеймс, У. Беседы с учителем о психологии / У. Джеймс. – М. : Современник, 2004. – 160 с.

25. Дистервег, А. О природосообразности и культуuroобразности в обучении / А. Дистервег // Избранные педагогические сочинения. – М., 1956. – 384 с.
26. Дьюи, Д. Введение в философию воспитания / Д. Дьюи. – М., 1921. – 62 с.
27. Зеньковский, В. В. История русской философии / В. В. Зеньковский. – Харьков. : Фолио; М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. – 896 с.
28. Зинченко, В. П. Живое знание / В. П. Зинченко. – Самара, 1998а. – 216 с.
29. Зинченко, В. П. Посох Манделъштама и Трубка Мамардашвили. К началам органической психологии / В. П. Зинченко. – М., 2002. – 270 с.
30. История образования педагогической мысли за рубежом и в России / под ред. З.И. Васильевой. М.: Академия, 2001.
31. Калгрэн, Ф. Воспитание к свободе / Ф. Калгрэн. – М. : Моск. Центр вальдорфской педагогики, 1992.
32. Кандинский, В. О духовном в искусстве / В. Кандинский // Точка и линия на плоскости. – СПб.: Азбука, 2001.
33. Карсавин, Л. П. Религиозно-философские сочинения : в 2 т. / Л. П. Карсавин. – М., 2003. – Т. 1.
34. Кибардин, Н. П. Система педагогики по творениям Блаженного Августина / Н. П. Кибардин. – Казань, 1910. – 155 с.
35. Коменский, Я. А. Великая дидактика / Я. А. Коменский // Избранные педагогические сочинения. – М., 1982. – Т. 1.
36. Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г.: Педагогическое наследие / сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. – М., 1988. – 416 с.

37. Кузанский, Н. Игра в шар. О видении Бога / Н. Кузанский. – М. : Академический проект, 2012. – 159 с.
38. Кьеркегор, С. Страх и трепет / С. Кьеркегор. – М., 1993. – 383 с.
39. Лейбниц, Г. В. Сочинения : в 4 т. / Г. В. Лейбниц – М., 1980. – Т. 2. – 256 с.
40. Локк, Д. Сочинения : в 3 т. / Д. Локк. – М., 1983–1988.
41. Лосский, Н. О. Бог и мировое зло / Н. О. Лосский; сост. А. П. Поляков, П. В. Алексеев, А. А. Яковлев. – М. : Республика, 1994. – 432 с.
42. Лотман, Ю. М. О двух моделях коммуникации в системе культур / Ю. М. Лотман // Труды по знаковым системам. Ученые записки Тартуского университета. – 1973. – Вып. 308. – С. 227–243.
43. Лузина, Л. М. Понимание как духовный опыт (о понимании человека) / Л. М. Лузина. – Псков, 1997. – 168 с.
44. Мамардашвили, М. К. Стрела познания / М. К. Мамардашвили. – М. : Языки русской культуры, 1997.
45. Марсель, Г. Опыт конкретной философии / Г. Марсель. – М. : Республика, 2004. – 224 с.
46. Модульная организация учебного процесса в вузе: методологическое осмысление основных форм обучения - лекций, семинаров, практических занятий / [В. В. Шоган и др.; науч. ред. В. В. Шоган]; Южный федеральный ун-т, Педагогический ин-т - Ростов-на-Дону: ИПО ПИ ЮФУ, 2012. - 412 с.
47. Мунье, Э. Что такое персонализм / Э. Мунье. – М., 1992.

48. Пиаже, Ж. Избранные педагогические труды / Ж. Пиаже. – М., 1984. – 678 с.
49. Пирс, Ч. Начала прагматизма / Ч. Пирс; предисл. В. В. Кирюшенко, М. В. Колопотина. – СПб. : Лаборатория метафизических исследований философского факультета СПбГУ : Алетейя, 2000. – 352 с.
50. Пригожин, И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой / И. Пригожин, И. Стенгерс; общ. ред. В. И. Аршинова, Ю. Л. Климонтович, Ю. В. Сачкова. – М., 1986. – 432 с.
51. Розанов, В. В. Религия. Философия. Культура / В. В. Розанов. – М., 1992.
52. Руссо, Ж.-Ж. Педагогические сочинения : в 2 т. / Ж.-Ж. Руссо. – М., 1981. – Т. 1.
53. Сартр, Ж.-П. Бытие и ничто: Опыт феноменологической онтологии / Ж.-П. Сартр. – М. : Республика, 2000. – 639 с.
54. Соловьев, В. С. Философия искусства и литературная критика / В.С. Соловьев. – М., 2001. – 80 с.
55. Сорока-Росинский, В. Н. Педагогические сочинения / В. Н. Сорока-Росинский. – М., 1991. – 240 с.
56. Сторожакова, Е. В. Глубинный диалог в высшем педагогическом образовании: монография / Е. В. Сторожакова. – М.: Вузовская книга, 2014.
57. Сторожакова, Е. В. Уроки истории древнего мира в 5 классе / Е. В. Сторожакова, В. В. Шоган, Н. В. Оболонко. – Ростов н/Д: Феникс, 2013. – 256 с.
58. Тиллих, П. Диалог / П. Тиллих, К. Роджерс // Московский психотерапевтический журнал. – 1994. – № 2. – С. 133–150.
59. Толстой, Л. Н. Педагогические сочинения / Л. Н. Толстой. – М., 1989.

60. Трубецкой, Е. Смысл жизни / Е. Трубецкой. – М., 2005. – 480 с.
61. Флоренский, П. А. Иконостас / П. А. Флоренский. – М., 2003. – 280 с.
62. Фоменко, В. Т. Исходные логические структуры процесса обучения / В. Т. Фоменко. – Ростов н/Д : Изд-во Рост. ун-та, 1985. – 216 с.
63. Франкл, С. Л. Духовные основы общества / С. Л. Франк. – М., 1992.
64. Хайдеггер, М. Время и бытие : статьи и выступления / М. Хайдеггер. – М. : Республика, 1993. – 298 с.
65. Цветков, Э. Мастер самопознания, или Погружение в «Я» / Э. Цветков. – М., 2003. – 320 с.
66. Шацкий, С. Т. Педагогические сочинения : в 4 т. / С. Т. Шацкий. – М., 1964 – Т. 2.
67. Шеллинг, Ф. В. Й. Философия искусства / Ф. В. Й. Шеллинг. – М., 2005. – 420 с.
68. Шоган В.В. Воспоминание о будущем. Перспективы образования третьего тысячелетия / В. В. Шоган - Москва: Вузовская книга, 2013. - 388
69. Шоган, В. В. История искусства в школе / В. В. Шоган. – Ростов н/Д, 1999.
70. Шоган, В. В. Методика преподавания истории в школе. Уроки истории нового поколения / В. В. Шоган. – Ростов н/Д : Феникс, 2005.
71. Шоган В.В. Шоган Е.В. Методика преподавания социально-гуманитарных дисциплин в высшей школе: учебное пособие / В. В. Шоган, Е. В. Шоган: Южный федеральный ун-т, Педагогический ин-т - Ростов-на-Дону: ИПО ПИ ЮФУ, 2009. - 332 с.

72. Шоган, В. В. Модульная организация учебного процесса в вузе: методологическое осмысление основных форм обучения – лекций, семинаров, практических занятий / В. В. Шоган. – Ростов н/Д : ИПО ПИ ЮФУ, 2012.

73. Шоган, В. В. Новые технологии в историческом образовании / В. В. Шоган. – Ростов н/Д, 2005. – 156 с.

74. Шоган, В. В. Теоретические основы модульной технологии личноно ориентированного образования / В. В. Шоган. – Ростов н/Д, 1999.

75. Шоган, В. В. Технология личноно ориентированного урока / В. В. Шоган. – Ростов н/Д : Учитель, 2003.

76. Шоган В.В., Сторожакова Е.В. Этюды о глубинной дидактике / В. В. Шоган, Е. В. Сторожакова - Ростов-на-Дону: Ростовкнига, 2016. - 228 с.

77. Шоган, Е. В. Старшеклассник в диалоге с вечностью. Экзистенциальные диалоги как фактор ценностно-смыслового развития личности старшеклассника в образовательном пространстве: учеб. пособие / Е. В. Шоган. – М.: МарТ, 2006. – 176 с.

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

79. Шпенглер, О. Закат Европы / О. Шпенглер. – Новосибирск, 2003. – 800 с.

80. Штайнер, Р. Антропософия. Фрагмент 1910 / Р. Штайнер // Общая антропология как основа педагогики. – М.: Титурель, 2005.

81. Юнг, К. Г. Архетип и символ / К. Г. Юнг. – М.: Ренессанс, 1991. – 304 с.

82. Ясперс, К. Смысл и назначение истории / К. Ясперс. – М., 1994. – 528 с.
83. Heidegger, M. Existence and being / M. Heidegger. – Chicago : Regnery, 1949.
84. Heidegger, M. The way back into the ground of metaphysics / M. Heidegger. – N.Y. : Meridian, 1956.
85. Miller, A. Cognitive differentiation and integration: A conceptual analysis / A. Miller, P. Wilson // Genetic Psychology Monographs. – 1979. – Vol. 99. – P. 3–40.
86. Ricœur, P., 1969. The Conflict of interpretations: Essays in Herm
87. Rogers, K. A theory of therapy, personality and interpersonal relationships as developed in the client-centered framework / K. Rogers // Psychology: A study of a Science. Vol. 3. Formulations of the Person and the Social Context / Ed. by S. Koch. – N. Y., 1959. – P. 184–256.
88. Rogers, K. Toward a More Humanistic Science of the Person / K. Rogers // Journal of Humanistic Psychology. – 1978. – № 9. – P. 145–152.

Содержание

Предисловие	3
Глава 1. Истоки и смысл педагогики чувства	8
Глава 2. Педагогика чувства и постулаты образования	49
§ 1. Постулат преформизма в образовании	50
§ 2. Постулат темпоритмической репродукции в образовании	72
§ 3. Постулат рекапитуляции в образовании	93
§ 4. Постулат структурности в образовании	108
§ 5. Постулат витализма в образовании	117
§ 6. Тотальная динамика коллективных и микро-групповых форм образования	122
Заключение	130
Литература	133

