

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное автономное образовательное
учреждение высшего образования
«ЮЖНЫЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

В. В. Шоган, Е. В. Сторожакова

**БЕСЕДЫ С УЧИТЕЛЕМ О ПЕДАГОГИКЕ ЧУВСТВА
И ГРАЖДАНСКОМ ОБРАЗОВАНИИ**

Монография

Ростов-на-Дону – Таганрог
Издательство Южного федерального университета
2022

УДК 159.942:37.017.4(075.8)
ББК 88.252.1+74.200.52я73
Ш78

Рецензенты:

кандидат исторических наук, доцент ИИМО ЮФУ
Брызгалова Ирина Генриховна;

кандидат педагогических наук, доцент, руководитель ЦМи ПВР,
центр методики и практики воспитательной работы ДГТУ
Ковынева Марина Викторовна

Шоган, В. В.

Ш78 Беседы с учителем о педагогике чувства и гражданском образовании : монография / В. В. Шоган, Е. В. Сторожакова ; Южный федеральный университет. – Ростов-на-Дону ; Таганрог : Издательство Южного федерального университета, 2022. – 298 с. : ил.

ISBN 978-5-9275-4343-4

В книге представлены обобщенные теоретические исследования авторов и практический опыт работы в школе. Согласно концепции, предлагаемой в монографии, человеческие чувства есть опережающая основа всех психических процессов, происходящих в сознании субъекта образования. Нами представлена система постулатов и принципов гражданского образования на основе чувства, а также созданная в опытной работе технология «СПАС» (созерцание, проживание, адаптация, социализация) на основе системы принципов и законов, выявленных в практике обучения и воспитания. Технология «СПАС» представляет собой движение от созерцания к проживанию, далее к адаптации и, наконец, к социализации в гражданском образовании как воспитательном феномене.

Издание может быть использовано в работе исследователей гражданского образования, учителей-практиков, студентов и всех неравнодушных к судьбе будущего подрастающего поколения.

УДК 159.942:37.017.4(075.8)
ББК 88.252.1+74.200.52я73

ISBN 978-5-9275-4343-4

© Южный федеральный университет, 2022
© Шоган В. В., Сторожакова Е. В., 2022



ВВЕДЕНИЕ

Дорогой Учитель!

Мы хотим поговорить с тобой о человеческом чувстве, которого так мало в нашем странном информационном мире. Мы думаем, ты согласен с нами. Но прежде нужно определить, что такое чувство, мы имеем в виду свое понимание этого феномена. Тебе будет важно узнать, что думают люди, отдавшие всю свою жизнь школе и педагогической науке. Мы никогда не равнялись ни на какие стереотипы, не признавали ничьих технологий, кроме своих педагогических открытий. Именно поэтому ты должен поверить нам, Учитель. По той причине, что в этих беседах ты не услышишь ничего, кроме авторского созерцательного, глубинного понимания категории чувства.

Итак, что такое чувство для нас – это настоящее, действительное бытие человека, его существование, которое выше сущности, выше человеческой субстанции. Именно оно определяет мышление, вдохновляет на переживание, стимулирует волеизъявление и рефлексию. Мы бы сказали смелее: чувство – это дух человека... хотя многие религиозные деятели, конечно, нам возразят, подчеркнув, что в человеке нет духа, духом может быть только Бог. Но так как мы верующие люди, но не воцер-

ковленные, мы оставляем право на свое понимание глубинных смыслов человеческой жизни, и поэтому мы точно знаем, что чувство – это дух человека, вдохновляющий его на свою единичную жизнь и на жизнь во имя всего человечества. Потому что Бог, понятый рационально, понятийно, уже не Бог, а его человеческая интерпретация. Мы же утверждаем, что Бог – это чувство любви, и вера в Бога – это чувство любви. Ведь невозможно понятийно интерпретировать человека выживающего, человека мыслящего, человека творящего, либо осмыслить понятие земли как человеческой колыбели, в которой замерли в своем чувственном восторге горы, равнины, моря, океаны, реки, леса, рощи и перелески. Как так же невозможно понять Вселенную, увидев в ночном небе Млечный путь с мириадами звезд. Мы уже не говорим о целостном взгляде на культуру, Отечество и социум. Только чувство человека, земли, вселенной, культуры и социума внутри человеческого бытия, не заданное, а данное, определяет их дальнейшее понимание, переживание и организацию.

Мы думаем, Учитель, ты согласен с нами, и ты, естественно, понимаешь вместе со своими учениками, что нет никакой возможности рационально понять,

что такое любовь, истина, добро, красота, творчество. Это так же связано с опережающим чувственным фундаментом человеческого бытия, и это не мысль, а чувство охватывает человечество в целом, его единство, его доброту, его гармонию, его возможное творчество. Между тем мы вступаем в понимание педагогики чувства, именно в этом смысл этой вводной беседы. Мы хотим сразу же подчеркнуть, друг мой, что в новом субъекте чувства, в школьнике, в ученике как данное и как мотивирующее начало присутствует ментальность, охватывающая своей энергией и перспективой всю человеческую жизнь: от рождения до ухода. И второе начало, более сложное для понимания, но присутствующее в сознании и самосознании субъекта образования – это чувство трансцендентности, имеющее отношение не к конкретному пространству и времени, а точнее оно лишено пространства и времени. Оно есть чистое состояние человечества как целостности, как единого субъекта, рассматривающего эту целостность с позиции чувства Родины. Для зрелого человека эти состояния понятны. Для школьника они неразвиты, абстрактны, и требуют серьезной работы для наполнения этих абстрактных состояний содержанием. Мы ведь понимаем ментальность, друг мой, как инобытие человеческого тела, как телесность, воплощенную в предметах и вещах, в человеческой деятельности, в культуре, в социуме, а следовательно, в человеческих отношениях. И она, естественно, требует наполнения более конкретными чувствами, ценностями, идеалами и убеждениями. Мы подразумеваем, прежде всего, проживание таких состояний как любовь к родителям, уважение к старшим, восхищенное и вознесенное отношение к учителям, что есть составные чувства Родины. К этим ценностям мы относим также чувство земли, земности, оседлости, что возводит детские состояния на уровень чувства Матери-Родины. Кроме этого, мы имеем в виду также устойчивость

ментального мироотношения в контексте упорядоченности гражданских чувств человека, живущего в гражданском обществе, его отношение к государству и влияние государства на общество. Сюда также можно отнести этико-эстетическое отношение к непосредственной жизни, танцевальные движения, хоровое пение, музыку, театр и, конечно, желание быть адаптированным в гражданском обществе, помогать людям из сердечности, из доброты, что, по существу, завершает чувственный образ ментального мироотношения. Как и трансцендентность столь же сложна на пути к своей определенности в человеке. Здесь так же есть составляющие ее чувства, определяющие ее ценности, идеалы и убеждения. Пройдя через данные выдвинутые жизнью критерии, субъект образования на этапе отрочества восходит к ментальному гражданскому мироотношению, конечно, идеального свойства. А в юности – к трансцендентному гражданскому мироотношению, столь же идеальному.

Нам кажется, что на этом возрастном этапе присутствует чувство любви, чувство истины, чувство добра, чувство красоты и чувство творчества. Здесь школьник переходит в состояние первой любви, проживает первые истины жизни, испытывает первое чувство добра к другому человеку, предчувствует гармонию мира и общества и пытается творить, отдавая всего себя инобытию своего чувственного гражданского духа. Именно для того, чтобы в дальнейшей жизни наполнять эти абстракции собственным опытом уже взрослых гражданских чувств. Это такое движение по возрастной горизонтали, от десяти до пятнадцати в отрочестве, от пятнадцати до восемнадцати в юности. Но существует еще присущая человеку, данная ему от рождения потребность восхождения от мгновений до устойчивых образных, интеллектуальных, этико-эстетических, практических и рефлексивных чувств. Этим восхождением должна быть пронизана вся система образования, от

каждой урочной частички до целостного образовательного видения, которое и является основой мироотношения субъекта образования. И вот тогда, когда вертикаль восхождения к всеобщему гражданскому чувству и движения к ментальному гражданскому чувству воссоединится, взаимопроникнет, то можно без всякого сомнения считать образование программой жизни. Это и есть предмет педагогики чувства.

Далее нам придется с тобой выяснить, Учитель, как возникла идея опережающего влияния чувства на человека и человечество. Тебе, как всякому практику, сложно представить человечество как некоторую целостность, как некоторое единое сознание, как функционирующий разум. Но мы думаем, что твое воображение способно почувствовать эту тотальность. Если ты согласен с нами, то ты понимаешь, что у каждого разумного явления есть начало, в котором рациональное и чувственное представлено в неразвитом единстве, синкретизме. А затем это начало абсолютизируется в развитии на рациональное с элементами чувственности и на чувство с элементами рационализма. Когда абсолютизация доходит до предела, до меры, у того и другого начала возникает потребность к конвергенции, к сближению, чтобы затем синтезироваться на новом уровне качества.

Если говорить о синкретизме, то его связь представляет собой движение от Древнего Востока к Возрождению, где мысли и чувства выступали в виртуальном единстве, то есть постоянно сменяли друг друга, доминируя в разных цивилизациях. Допустим, в Античности – доминанта мысли и рациональности, а в Средневековье – доминанта религиозного чувства, в Возрождении – сближение рационального и чувственного в творениях гениев Ренессанса. Это и есть, на наш взгляд, синкретичное и виртуальное начало деятельности всеобщего разума человечества. А далее Разум абсолютизировал мысль, и по существу период с XVII по XX век можно

назвать периодом познающего мыслящего разума для всего человечества, для всех его континентов и стран. Человечество познавало свою Землю, изучало ее, создавало орудия труда и машины как продолжение своих рук и определяло различные понятия в экономике, политике, культуре, нравственности, этике, эстетике, по формулам которых, абсолютно не сомневаясь, продолжало жить.

Однако XX век, на наш взгляд, Учитель, явился мемориальной стадией, т. е. последним, умертвляющим рационализм этапом мыслящей цивилизации. И всем людям, которые имели в себе тенденцию к будущему восприятию мира посредством чувства, а, следовательно, к диалогу этносов человечества, им показалось, что после XX века сразу же наступит век чувственной человеческой гармонии, т. е. особой цивилизации, которую Н. А. Бердяев называл «новое средневековье» [12, с. 45]. Но на деле оказалось, что такой метаморфозе необходим переходный период в виде информационного общества, который мы проживаем сейчас, в XXI веке. Возникло это понимание из мистического виденья Земли, как некоторого единого мозга, наделенного пленкой разума в виде человечества, у которого есть рациональная логическая сторона, вдохновенную работу которой мы уже прожили в XVII–XX веках, и есть чувственная сторона, в пространство которой мы обязательно вступим в конце XXI века. А весь XXI век есть переход от опустошенного и самоуничтожившегося государственного идеологического коллективизма, последнего рационального всплеска предыдущей цивилизации – к чувству, которое от индивидуации и индивидуализма перейдет к общинной гражданской соборности.

Почему мы так думаем, Учитель? На наш взгляд, во всяком переходе присутствует хаос, социальный хаос – это крайняя дифференциация, это превращение каждого явления в единичность, это когда все общественные государственные струк-

туры действуют автономно, во имя себя и для себя. Именно в хаосе перехода сталкиваются человеческие субстраты различных типов. Один из них самый массовый – это тип людей информации, это отголоски империи, не вышедшие из прошлого идеологического коллективизма. Однако люди идеологического коллективизма жили великолепным пафосом будущего и по моральным понятиям, в которые они верили. Они были отданы внешнему диктату, они не могли без него, они были так устроены и радостно, с энтузиазмом шли к своей мечте. Это был последний всплеск идеологического рационализма. Между тем после распада СССР внешнее влияние исчезло, и огромная масса брошенных идей и людей начали искать внешнего влияния. И, естественно, нашли его в матрицах, стереотипах информации. Но, в отличие от своих предшественников, их жизнь опустошена цифрой, они «одиночки» в этом мире, изредка соединяющиеся во временные микроколлективы, чтобы завершить тот или иной информационный проект и, добившись результата, тут же распадаются, чтобы создать новые микроколлективы, для новых проектов. Как видишь, друг мой, здесь нет ничего человеческого и самое главное – нет любви. К сожалению, будущее людей информации печально, потому что цель их – создание искусственного интеллекта, в котором будет уничтожен человек. Но они не знают этого, живя в своих матрицах.

И нам придется взаимодействовать в этом странном мраке перехода. Взаимодействовать с теми, кто живет здесь и сейчас. Кто не строит и не творит жизненные смыслы, а адаптируется к существующему. Этому человеку все ясно. Он лишен сомнений. Он радостен и спокоен. Он поднимается по ступеням того мегаполиса, в котором он пребывает, бессмысленно перебирая и комбинируя отголоски настоящей жизни. И он, конечно, враг любому глубинному, смысловому откровению. Он ненавидит человеческую образность, счи-

тает символы пустыми конфигурациями, не имеющими пользы, мысль, рожденную из созерцания, он считает глупой, а эстетические и этические переживания презирает, превращая театральность из художественности в поверхностный бег крикливых и дорогих шоу. Однако люди информации, как ни странно, устают от бесполезности своей жизни, а точнее, от жизни не для себя и вообще не для кого, от жизни во имя цифры, во имя компьютерной игры, в которой есть, конечно, свое наслаждение, но это удовольствие нарцисса, эгоиста, человека, для которого другие люди не существуют. И в этом пребывании в самом себе он превращается в одиночку, и несмотря на все равнодушие своего пребывания за компьютерным столом, он переживает одинокость, единичность своего бытия и тянется к тем, кто уже обрел смысл: либо смысл интеллектуальный, этический, эстетический, либо смысл служения гражданскому обществу. И в этом тайна сближения людей информации и людей культуры и гражданства.

Следующий субстратный тип людей не имеет отношение к индивидам-личностям. Это тип человека, главный герой перехода. Его жизнь представляет собой абсолютное удовольствие, потому что как индивид он творит свое тело, он создает предметы, дома, вступает в человеческие отношения, но все это носит характер продолжения его телесности. Это по-своему телесное творчество. Однако это творчество без будущего, потому что этот индивид творит для себя, во имя себя и, естественно, не востребован государством и обществом. Другая его сторона – личность, отражающая в себя лик божий. И, кажется, этот человек тоже творит. Это часто связано с поиском научной истины, с написанием художественных книг, созданием музыки, рождением философских откровений, но все его достижения в этом контексте связаны с абсолютным удовольствием, наслаждением собственным самосовершенствованием, без желания отдать

открытое им другому, не говоря уже об общественном и государственном служении. Более того, он сам не востребован ни государством, ни обществом. По той причине, что государство тоже в хаосе, у него нет пока необходимости обращаться к научной истине и гуманитарным открытиям. И потому все творцы личностного толка пишут «в стол». Многие из них, создав огромные фолианты, так и остаются безызвестными по той причине, что их творчество – удел хаотичного перехода.

И здесь очень важно понимать, что поколения людей будущего гражданского общества стоит на плечах этих индивидов-личностей. Это они своей мучительной безысходностью и своей преданностью делу и увлеченностью подготовили новое поколение, желающее не оставаться в тени, отдавать все, что накоплено их сознанием, обществу и государству. Это новые граждане, пребывающие в устойчивых микроколлективах, где каждый отдает себя другому, где действует принцип «один за всех и все за одного». Человек, соскучившийся по гражданскому коллективу, по обществу, по открытию своего призвания и служения и есть гражданин новой России. Именно он становится субъектом гражданского образования, именно на него направлены все усилия педагогики чувства. Потому что микроколлективы, микрогруппы и парные диалоги, в которых он будет находиться, основаны на глубинном, чувственном общении. Именно для этого педагогика чувства, гражданское образование, глубинная дидактика, а также новая технология СПАС (созерцание, проживание, адаптация, социализация) становятся главными участниками в становлении его гражданского образа.

Здесь настало время дать определение гражданскому образованию. Если понимать под образованием вообще совокупность обучения и воспитания, то **гражданское образование – это такая система условий, при которой в сознании субъекта обучения и воспитания рожда-**

ется образ гражданина России, любящего свою Родину и призванного служить Отечеству.

Мы бы сказали, Учитель, несколько актуализируя Гегеля, не «живое целеполагает» [27, с. 44], а «чувствующий, живой человек целеполагает». И в этом смысле мы с тобой условие, которое дает возможность пробудить в человеке, в будущем субъекте гражданского образования, априори ему данную чувственность, чтобы на этой основе строить свою жизнь. Из собственной любви к человеку он соперничает ему. Из собственного отношения он любит Землю, влюбляется во Вселенную, одухотворяет явления культуры и делает гармоничным социум. Его трансцендентное чувство так же дано, а не задано. Понимая это, мы с тобой, Учитель, должны создать условие, чтобы Его бесполезная, неопределенная любовь нацелилась на любовь к этносу, на любовь к Родине, а из этого глубинного чувства к диалогу с другими этносами, к всечеловеческой любви. Этот человек опережающе чувствует гармонию мира и его единство, и это является основой его мысли. Именно этот субъект отдает накопленное его опытом духовное состояние другому, чтобы осветить ему дорогу, реальность и почувствовать ответный свет его гражданского духа. Это то, что мы называем, Учитель, глубинным диалогом. В целом это переживающее понимание, где по существу идет процесс восхождения от чувства к идеалам, ценностям, убеждениям и рефлексией над ними. Вот эта странная на сегодняшний взгляд картинка образа будущего человека, который придет в школу, чтобы его обучили и воспитали. И это, конечно, не задача школы как услуги. Это задача образования, которое является опережающей чувственной программой жизни.

Здесь необходимо, на наш взгляд, дать понимание «гражданскому обществу», которое, как кажется, находится в состоянии своих тенденций. Все кругом говорят о гражданских ценностях, о служении

Родине, о любви к ней. Однако гражданское общество не возникает по указу государства. Его возникновение – явление не внешнее, а глубоко внутреннее. В сознании и самосознании людей имманентно должна возникнуть тяга к гражданскому коллективизму, потребность отдать себя другому, потребность определить свое призвание и служение в гражданском обществе, желание быть самостоятельными в своих решениях и выбрать тех руководителей гражданских структур, которые действительно своей мудростью и организаторским талантом способны выражать и защищать чаяние людей различных гражданских общностей. Более того, это общество начнет свое существование от высшего и самого абстрактного состояния гражданственности, от самостийного, присущего только русскому человеку, продиктованного внутренним желанием служения своему государству, чтобы далее дифференцироваться к образованию сословий, под которыми мы понимаем профессионально-этическое объединение людей на основе глубинных традиций. Вот именно тогда, когда общество от абстрактного служения государству дойдет до самоуправляющихся сословий, можно говорить о гражданстве, можно заявлять, что я гражданин России, и это будет действительное начало образа этого человека, который наконец станет субъектом жизни и субъектом образования. И когда мы, друг мой Учитель, утверждаем, что беседуем с тобой о чувстве и гражданском образовании, то мы имеем в виду только это понимание субъектности, по той причине, что педагогика чувства, как наука, способна выработать критерии обучения и воспитания только для определенного субъекта. Сформируется субъект гражданского образования – только тогда будет действовать педагогика чувства, как наука, способствующая пробуждению чувства Родины, чувства служению Отечеству.

И вот поверь нам, в начале XXI века представители этого нового переходного

субстрата людей будут испытывать на себе мучительную виртуальность переходов от пустоты информации к наполненности гражданской культурой, а от культуры заново к информации, чтобы далее надорваться от этой непосильной ноши и дифференцироваться на человека абсолютной информации и человека абсолютной гражданской культуры. А это значит абстрагироваться, отстраниться друг от друга. Мы знаем, Учитель, ты ненавидишь в себе эти начинания. Тебе не нравится электронный журнал, и, как следствие, ты с ненавистью относишься к ВПР, ОГЭ и ЕГЭ. Но в то же время, как ни странно, ты способен опуститься в «маревое» информационных матриц, радоваться статистическому успеху своих учеников, понимая часто, что твои глубинные откровения удел молодости, а серьезные люди живут в цифре. И это правда. По той причине, Учитель, что середина XXI века явит собой триумфальное шествие победителей, которые построят огромные школьные комплексы-компьютеры, закроют детей от света в кубы школьных зданий, чтобы те, понаслаждавшись совсем немного формальным порядком этих учебных заведений, возненавидели их потом всей душой. Они будут жить в огромных мегаполисах, понимаемых нами широко, где и город, и деревня превратятся в единый информационный комплекс. Хотя одни будут заниматься сельско-хозяйственным трудом, а другие будут жить в городах, их будет объединять одно плоское, одномерное состояние информационности, и потому, протестуя против этого, как всякий нормальный человек, учащиеся с гражданскими тенденциями, с априори данным чувством гражданского коллективизма, находящиеся, как мы уже говорили, в одиночестве, начнут испытывать тяготение друг к другу, чтобы не работать «в стол», а отдавать энергию гражданственности друг другу, именно на этой основе в обществе появятся устойчивые микроколлективы, микрогруппы и парные диалоги как еди-

ница гражданственности, где в силу уходящего одиночества у них возникнет желание отразиться в другом, отдать свою энергию микро-коллективу, где главным критерием будет «один за всех и все за одного» – это социальное явление мгновенно отразится в жизни школы и внутри класса возникнут такие же устойчивые микро-коллективы с потребностью гражданского взаимодействия и мироотношения, где начнут строить для себя моральные кодексы жителей деревни, моральные кодексы городских мещан, служащих и интеллигенции.

Давай немножко помечтаем, Учитель, представь себе огромную школу мегаполиса, тенденция к строительству таких школ существует уже сегодня. Эта школа наполнена до отказа компьютерной техникой с тенденцией заменить учителя роботом, у детей, обучаемых и воспитываемых в этих школах, возникают информационные отношения к Родине, гражданским ценностям – они все знают, они глубоко информированы, но ничего не чувствуют. В силу идеи мобильности, которую проповедуют современные педагоги, они могут учиться и работать в любой стране, мы бы сказали, что они лишены тоски по Родине, у них, по существу, нет отношения ни к родителям, ни к старшим, ни к учителям, а есть информация об этих компонентах социума. И как ты думаешь, что на этом фоне общего безразличия может переживать человек чувства, человек, испытывающий потребность отдавать свою энергию другим, естественно, желающий заявить, что я гражданин России, я представитель гражданского общества, который желает определить свое призвание и служение? Таких школьников в этих школах-гигантах пока будет меньшинство, они явят собой факультативную когорту учеников, которых нужно будет обучать и воспитывать, опираясь на их гражданский заказ, это дети из бывших индивидуально-личностных семей, в которых накоплены не реализованные идеалы гражданственности,

и они пришли в школу, чтобы наполнить эти идеалы смыслами человеческих отношений.

Мы скажем сразу тебе, Учитель, школа информации, которая победит в самом начале пути, будет совершенствоваться, уменьшаться и превращаться постепенно в маленький гаджет, обслуживающий граждан, а ученики гражданского типа, т. е. гражданского чувства, будут прибавлять в своем количестве, постепенно вытесняя пустую информационность школ. Так будет происходить процесс конвергенции: люди информации постепенно будут осмысливать свою принадлежность государству и обществу, а люди гражданского служения будут отвечать им взаимностью. На первом этапе это будет массовый гражданский субъект, который в условиях школы проживает гражданские ценности от любви к матери, к отцу, к старшим, к учителю до любви к матери-Родине, этот человек откроет для себя смысл Земли, т. е. чувство земности, чувство любви к земле, будет переживать ее плодоношение, будет переживать любовь к ее пространству и устройству и необходимость защиты этой земли, это будет истинная гражданская продуктивность, этот же ученик как субъект образования будет испытывать отраженность вселенной в пространстве, в которое он вступил для человеческих отношений – это пространство школы, класса, которое также гармонично, как вселенная в ее темпоритмах. Он должен испытать в условиях образования радость взаимовыручки, эффект соучастия самоуправления школы и класса и переживать пребывание в школе как зеркальное отражение жизни гражданского общества, ему необходимо создать условия для проживания в школе гражданских идеалов с помощью искусства, поэзии, музыки, живописи, театра. Завершая этап проживания практической гражданственности, он должен пережить близость социума, близость гражданского общества, в котором ему придется пребывать, и это должно осуществляться,

Учитель, с помощью действительных социальных контактов, настоящей, искренней волонтерской помощи общественным структурам, которые должны оценивать его деятельность так же, как они оценивают взрослых.

Мы же тебе говорили, Учитель, о двухмерности человека чувства, гражданина – он, с одной стороны, человек ментальный, человек практический. Ментальность – это инобытие его тела, но он в той же мере человек трансцендентный, обращенный ко всеобщему, бессмертному, но эти его состояния будут опосредованы его отношением к Родине. Как ни парадоксально, но его первая любовь, как у девушек, так и юношей, будет нести в себе гражданский образ, т. е. даже влюбленность, как чувство общечеловеческое, опосредовано его гражданским я. Поиск истины будет связан с истиной для Родины в контексте человечества, глубинные человеческие отношения, как отраженность в другом, также будут иметь гражданский контекст, т. е. мой друг может быть только гражданином России, как и я... Мы имеем в виду не взаимодействие, не партнерство, а именно дружбу... И тогда он будет переживать красоту природы, поэзии, живописи, музыки, как явление чисто русское в его отношении к культуре мировой. И, наконец, его творческое трансцендентное состояние будет также нацелено на пользу Родине, в какой бы направленности он бы ни рассматривал свое будущее.

Ну казалось бы, Учитель, тебе все ясно, доминанта гражданского общества над государством это и есть воспитание чувств, этим будет заниматься педагогика чувства на первом этапе, однако этот гражданский коллективизм будет отличаться от идеологического коллективизма СССР, не внешней навязанностью коллективизма, а внутренним желанием проживать гражданские идеалы, но именно это внутреннее чувство чревато дальнейшей дифференциацией, потому что, действительно, гражданское общество, которое мы стро-

им, должно нести в себе сословный фундамент и потому, на мой взгляд, школы информационно-гражданского типа – далее разделяться на школы интеллектуалов и школы практиков, это будут школы, в которых победят дети гражданского типа, их станет гораздо больше, и они будут проживать и вырабатывать моральные кодексы своих наметившихся сословных тенденций. Это будет практик, определивший свое призвание служения Родине, это будет интеллектуал, также проживающий свой моральный кодекс, в котором главное будет призвание служения своей интеллектуальной сословной общности, а через нее – Родине. Однако на этом дифференция не завершится, новый субстрат людей, наделенный энергией гражданской жизни, будет стремиться к конкретизации своих сословных тенденций, и потому далее школы будут разделяться на сельские и мещанские. В сельских школах будут воспитываться граждане с моральным кодексом человека деревни, владеющие информацией в минимальных пределах, в мещанских городских школах будет осуществляться обучение и воспитание практических жителей города, с освоением гражданских ценностей этого мещанского городского сословия. В то же время интеллектуальные школы дифференцируются на следующем уровне: на школы служащих и школы интеллигентов – это будут два сословия обучающихся и воспитывающихся чиновников, организаторов жизни и интеллигентов, людей науки, искусства и культуры в целом. Ракурс их гражданского воспитания будет также нацелен на ценности служения и призвания Родине и Отечеству. Но все они будут объединены гражданским самосознанием, в котором главным будет служение своей Родине, любовь к родителям, старшим, учителям, земле, порядку, желанию заботиться о других. Именно поэтому им понадобится наша педагогика чувства, наша глубинная дидактика и наша технология, которая охватит их своим тотальным при-

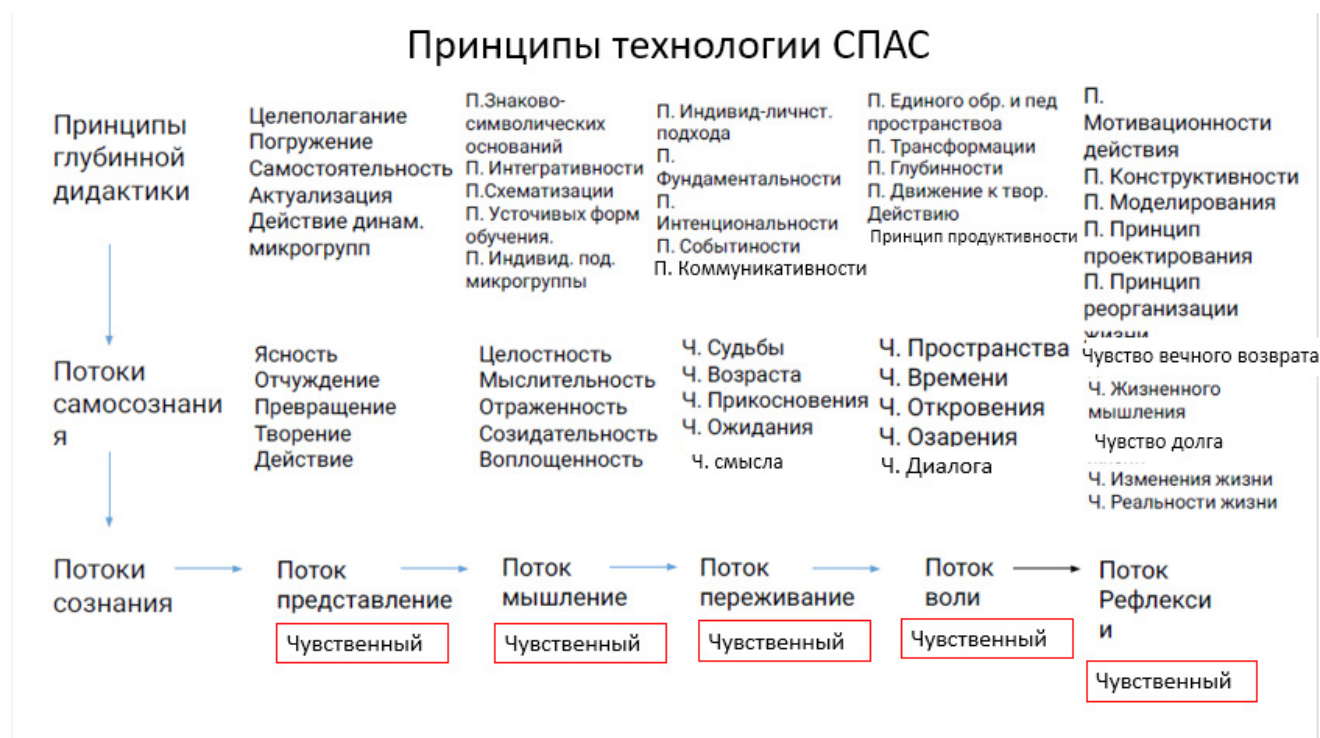
сутствием. А они под влиянием «СПАСа» (созерцание, проживание, адаптация, социализация) определяют в себе тенденции жизни сословий с идеалами и ценностями крестьянства, мещанства разных уровней и интеллигенции, чтобы потом, отрицая этот формализм, а это будет настоящий формализм, по той причине, что учащиеся показанной дифференциации будут нести в себе информационности, а следовательно, пока внешних кодексов своих сословий, а так как они наполовину индивиды, наполовину личности, то их личностная тенденция повлечет их за поиском себя в настоящую природу в деревню, создавая общности крестьян, ремесленников, скотоводов, сельских врачей, учителей, а также ученых, художников, музыкантов, буквально сбежавших в деревню из рационального мегаполиса от тенденции, которые они не смогут там реализовать, для того, чтобы в условиях естественной

жизни в деревне окончательно найти себя, открыть в себе личностные качества, и в середине XXII века взойти к образу человека третьего тысячелетия, для которого это гражданское чувство как основа его духа явится главным состоянием жизни. И все остальные психические процессы: и мышление, и переживание, и воля – будут определяться открытыми образными, интеллектуальными, этико-эстетическими, практическими и рефлексивными чувствами, с идеалами и ценностями человека, мечтающего о соборном гражданском диалоге. Ниже мы приведем таблицу, где показаны основные постулаты и принципы нового образования, новой педагогики чувства, глубинной дидактики, обновленной методологии исследования, где каждому из принципов соответствует особое эмоциональное состояние субъекта образования, который еще не стал определенностью, но находится на пути к ней.

идеалы, ценности, убеждения, мироотношение	Образные чувства	Интеллектуальные чувства	Этико-эстетические чувства	Практические чувства	Рефлексивные чувства
Постулаты образования	Преформизм М Предчувствие	Пост. репродуктивности И Ч. Ритма	п. Рекапитуляции Ч. Истока	П. Структурности Ч. Формы	П. Витализма Чувство свободы
Принципы образования	Принцип образования как программы жизни Чувство оптимизма	Принцип природосообразности Чувство имажинации	Принцип персонализм а Чувство вочеловечивания	Принцип организации Чувство гармонии	Принцип субъектности в образовании Чувство самости
Методология пед. исследования	Принцип созерцательного наблюдения Чувство искренности	Принцип семиотичности Чувство смыслового конфликта	Принцип глубинного диалога Чувство веры	Принцип инструментализма Чувство надежды	Принцип жизненной апробации исследования Чувство правды
Глубинная дидактика	Принцип опережающего образа Чувство перспективы	Принцип чувственной мотивации Чувство обстрагированности	Принцип персонификации Чувство подражания	Принцип адаптации Чувство присутствия	Принцип социализации Чувство заботы

Вторая часть наших бесед будет посвящена регулятивным практическим принципам технологии «СПАС».

Таблицу, иллюстрирующую эти принципы, мы тоже приводим здесь.



И, наконец, третья часть нашей книги будет посвящена тотальной всеобщей технологии «СПАС» (созерцание, проживание, адаптация, социализация). Здесь очень важно понять, Учитель, что в переходе – три субстратных поколенческих типа, то есть тип учащихся информации, тип личносно ориентированных учащихся (индивидов-личностей) и тип учащихся с гражданскими тенденциями. Все эти типы не выступают в отдельности, а пребывают в одном переходном субъекте образования. В этом и сложность данного субъекта, а сложность состоит в его виртуальности, ему самому трудно, его разрывает его триединство. Ты же знаешь, Учитель, этих детей, которые, с одной стороны, могут возлюбить тебя как учителя, как человека, это в них пробивается тенденция личности. А могут тут же впасть в равнодушие, в безразличие и к тебе, и ко всем. И с белесыми глазами смотреть в экран компьютера

и бессмысленно играть. И, наконец, эти же школьники способны на волонтерский подвиг, сердечно помогать больным, старшим, учителям и просто незнакомым людям. Ты поражаешься, удивляешься этой виртуальной сущности субъекта в переходе. И тут ничего не поделаешь.

В переходе все зависит от самого субъекта, от того, как он выберет сам себя и в будущем, возможно, возрадуется школе, наполненной компьютерами, где он с радостью откажется от учителя-человека и заменит его роботом. Либо он выберет в себе индивида-личность, будет увлеченно строить красивые дома, создавать изделия как продолжение своего тела. Это в нем так проявится его индивидуальность. Либо он займется наукой, будет писать стихи, создавать художественные произведения в живописи, в музыке, в театре. Так проявятся его личностные тенденции. Но главное – это обращение этого челове-

ка, уставшего от одиночества, к служению обществу, к служению своему сословию, своей Родине, своему Отечеству. Именно так в нем проявится его поколенческий гражданский тип. Но это будет потом, и выбор его будет абсолютно самостоятельным. А пока в переходе мы предлагаем ему технологию СПАС (созерцание, проживание, адаптация, социализация).

Первым и самым мучительным этапом является этап созерцания, созерцания природы, с учетом возрастных особенностей, где каждому возрасту – свой объект созерцания. Но именно этот этап созерцания является первым, пропускающим в обучение, ориентиром, своеобразным сепаратором, где субъект образования предопределяет свою доминанту. Это не значит, что он откажется от проживания или от адаптации, или от социализации. Это лишь укажет ему на то, с какого ракурса он будет осваивать содержание образования, формировать свой поколенческий тип.

Следующий этап – это проживание. Где все начинается с созерцательного пробуждения чувств общения, переходит далее в проживание и осмысление этого первоначального образа в условиях интеллектуальных клубов и клубов художественно-театрального направления. Здесь доминирует личностно-ориентированный тип школьника. Это его пространство, где главным является свобода самовыражения. И проживание интеллектуальных и художественно-этических смыслов жизни. Следующий поколенческий тип в самом субъекте – это человек информации. Он реализует себя, главным образом, в условиях на этапе адаптации.

На третьем этапе, этапе адаптации, доминирует человек информации в самом субъекте. По той причине, что в адаптации синтезируется интеллектуальное и чувственное предыдущего этапа и переводится в информационную составляющую. Учащиеся на данном этапе участвуют в школьном самоуправлении, то есть, по существу, преподают в ней вместо учителей,

тем самым адаптируются к современным информационным технологиям, к школе, которая и есть «фотография мегаполиса».

И, наконец, в завершении, четвертый этап, этап социализации, который посвящен сердечному волонтерству. Здесь, в условиях соприкосновения с социумом, учащиеся работают в детских домах, помогают учащимся с ограниченными возможностями в развитии, помогают школе, участвуя в усовершенствовании ее территории, строительстве стадионов, приусадебных школьных участков. Чтобы сердечное волонтерство состоялось, субъект образования вынимает из себя как раз гражданский тип человека, то есть тенденцию, в которой он готов помогать обществу, другим людям.

Алгоритм технологии, как видишь, дает возможность каждому из поколенческих типов актуализировать свою направленность и в устойчивом ее влиянии окончательно избрать тот поколенческий тип, которому соответствует субъект образования. А наша главная задача состоит в том, что после созерцательного пробуждения, а затем проживания, адаптации и социализации школьник, как субъект, все-таки двигался к гражданскому призванию и служению. И в этом смысле каждый из этапов технологии имеет свое комплексное построение. Этап созерцания имеет в себе созерцательно значимые комплексы, которые приводят субъект образования к перевороту своих созерцательных открытий в реальность гражданской жизни. На этапе проживания есть личностно-значимые комплексы, которые обращены к самосовершенствованию личности, но завершаются обращенностью к реальному социуму, его идеальному проживанию и совершенствованию. То есть здесь тоже есть элемент гражданственности. На этапе адаптации функционируют информационно значимые комплексы с использованием современных компьютерных технологий, создающих условия для того, чтобы школьник участвовал в информационных

креативных актах с пользой для общества. И, наконец, на этапе социализации действуют социально значимые комплексы, создающие условия для перевода всего накопленного чувственного багажа в реальность социальной помощи в деятельности волонтеров. Таким образом мы обозначили большой контур тотальной технологии «СПАС».

Однако в ней действует еще и малый, внутришкольный смысло-предметный контур обучения и воспитания. Здесь в соответствии с нашим опытом все начинается в залах-музеях (гуманитарный зал, естественно-математический зал и т. д.), где возникает эффект созерцательности. Здесь действуют созерцательно значимые предметные комплексы. Далее учащиеся переходят в классы по предметам (история, математика, физика и т. д.), где осуществляется анализ первоначального созерцания в залах. Это второй этап – проживание. Здесь действуют личностно-значимые предметные комплексы. На третьем этапе адаптации учащиеся погружаются в решение тестов ОГЭ, ЕГЭ, от них переходят к дуальным и quadro-квестовым играм, в которых завершается этап адаптации. Здесь действуют информационно-значимые предметные комплексы. И наконец во внутреннем контуре возникает четвертый этап – социализация, которая происходит с помощью актов дарения, когда учащи-

еся отдают пережитое в общей коммуникации состояние с помощью различных даров, объемных пособий, альбомов, книг, сделанных самостоятельно, тем, кому бы они хотели их подарить. Здесь действуют социально-значимые предметные комплексы.

Итак, ты видишь, Учитель, что технология «СПАС» является всеобщей, потому что, с одной стороны, охватывает своими этапами живое жизненное общение, а с другой стороны – смысло-предметное общение внутри школы. В синтезе же это дает эффект сердечного волонтерства и возводит учащихся через пережитые идеалы, ценности и убеждения к гражданскому мироотношению. По существу, каждый из этапов технологии завершается гражданским волеизъявлением. И тем самым дает возможность зарождению нового субъекта образования гражданского типа. Мы приводим ниже схему соотнесенности общенческого и коммуникативного контура «СПАС».

Между тем, гражданский коллективизм, как мы его понимаем, в условиях информационных школ завершится как формальное общение и коммуникация. Почему так? Да потому, Учитель, что моральные кодексы сословий, о которых мы уже сказали, будут формулироваться в условиях информационных школ. Цифра не даст возможности гражданской личности



по-настоящему проявить себя. Все-таки, на наш взгляд, кодексы сословий будут формальным творчеством, которое необходимо будет наполнить личностным гражданским содержанием. Именно поэтому форма гражданской сословности чревата ее самоуничтожением, но не от того, что что-то исчезнет и что-то возникнет, а по той причине, что вместо субъекта коллективного придет гражданская личность, новый субъект, и вот эта личность будет не способна, не сможет пребывать в школах общения и коммуникации, а потребует собственного пространства, собственного дома, собственной семьи. И родители, и дети не смогут пребывать в строгих правилах общения и коммуникации, и именно здесь родится новый субстрат людей. Это те, кто будут обладать качествами личности. Именно они начнут покидать города, и это, как ни парадоксально, будет критерием чувствующего, живого человека, который целеполагает свою судьбу. Это будут люди, которые возненавидят экранную землю, море, горы, животных на слайдовых картинках. Это внутреннее чувство любви к земле, к животным, к человеку отправит их в деревню, за открытием и пробуждением себя настоящего. Они превратятся в земледельцев и скотоводов, которые будут жить сначала телесными сообществами выживания, а затем духовными общностями, любящими природу ради ее духа. Именно так, Учитель, из городов «побегут» люди творчества, настоящие ученые-мыслители, художники и музыканты для того, чтобы там, в диких природных заповедниках, разглядеть заново в созерцательных актах живые образы гор, рек, пойменных лесов. Они заново будут рассматривать человека. Мы убеждены, они увидят, что он способен любить и ревновать, предавать и быть верным своей Родине, любить по-настоящему своих детей, свою жену, то есть просто жить! И только это станет основой их творчества, явится основой нового искусства, новой живописи и музыки. Именно эти качества явятся

основой вновь возникающих сословий, среди которых будет сословие, возможно, крестьян, ремесленников, торговцев, сословие интеллектуалов. Потому что там, в равнодушных мегаполисных сооружениях, городах, им будет нечего писать и некого обобщать. И их пребывание в человеческой пустоте будет равносильно смерти.

Да, так мы думаем, Учитель. Мы думаем, что Россия как аграрная страна заново, наконец, одухотворит свою землю и впервые за многие столетия обретет землю как условие своего духовного саморазвития, отрицая и с возмущением отвергая подход к земле как средству выращивания «fastfood'ов». Земля – это дух, это любовь русского человека. И в этом победность нашего с тобой, Учитель, понимания жизни. Из этого конфликта деревни и города постепенно, идя от недоверия к доверию, сельская школа станет главной. Именно там по-настоящему реализует себя педагогика чувства. Именно люди, воспитанные в этих учебных заведениях, будут определять путь России, идущей к своему гражданскому всеединству, духовному диалогу народов России. Это и будут индивидуальности, обращенные к ментально-трансцендентной духовности, к чувству каждого, из которого только и может родиться глубинная соборная гражданская комплементарность как основа сословной жизни России. А гигантские мегаполисы постепенно, как это и положено в логике информационности, превратятся в маленькие гаджеты и будут заниматься обеспечением людей творчества. Именно в этих городах и соответствующих школах будут проживать и учиться люди индивидуального типа, представляющие индивидуализм по форме. Да и сам город уменьшится количественно, но обретет в качестве, то есть Россия станет страной малых городов, несущих в себе соборное единство сословий, служащих Отечеству, а на бывших площадях громадных мегаполисов зацветут сады, виноградники и будут жить радостные люди, олицетворя-

ющие собой пока земную секулярную соборность. Вот так начнется XXII век. А то, что мы тебе описали, Учитель, будет являть собой лишь образ человека третьего тысячелетия, вышедшего из мучительного перехода.

И еще несколько слов, которым ты можешь верить или не верить. Этот живой человек XXII–XXIII века начнет создавать новую науку на основе мысли, вышедшей из глубинного созерцания единого мира, а в XXIII–XXIV веке созерцатели мысли обратятся к творению нового искусства, рожденного так же из глубин человеческого чувства. Возникнет новая этика и эстетика, которая и вдохновит людей, все русское общество и все человечество на движение к всеединству, где каждый эт-

нос, наконец, обретет свой дух и вступит в глубинный диалог с другим этносами, и на этой основе невозможна будет никакая вражда, никакая неприязнь, а люди, вступившие в эти духовные глубинные диалоги, станут, наконец, соборными братьями гражданских обществ, а человечество как разум обретет целостность, и к этому времени наладит достаточно прочные энергетические контакты с планетами Солнечной системы. А третье тысячелетие, на наш взгляд, Учитель, завершится первыми ноосферными контактами, т. е. контактами разума с другими звездными системами, с другими галактиками. Но это уже абсолютная мечта. Но так как изредка она посещает моесознание и самосознание, мы решили тебе об этом рассказать...

Часть первая

ПЕРВЫЙ ЦИКЛ БЕСЕД С УЧИТЕЛЕМ

► О ПЕДАГОГИКЕ ЧУВСТВА И ГРАЖДАНСКОМ ОБРАЗОВАНИИ НА УРОВНЕ ПОСТУЛАТОВ

ВВЕДЕНИЕ

Мы думаем, Учитель, что наша с тобой беседа, несмотря на ее пространное введение, уже получилась. Мы чувствуем, что ты «слышишь» нас, т. е. понимаешь. Но феномену нашего отношения друг к другу не хватает конкретики.

За свою долгую жизнь в педагогике мы определили пять уровней существования чувственного духа человека. **Уровень первый** – это основополагающий уровень чувства, порожденный бытием человека. «Бытие» – это явившееся в реальность тотальное чувство любви. Это чувственная субстанция, определяющая идеологию жизни человека, его направленность и судьбу. К ней мы относим предчувствие, чувство ритма, чувство истока, чувство свободы. **Второй уровень** связан с чувствами, охватывающими человеческие отношения. Это глубина самосознания, из которой человек относится с любовью к другому человеку, к природе, к социуму, ко вселенной. Имеется в виду чувство оптимизма, чувство имагинации, чувство вочеловечивания, чувство гармонии и чувство самости. **Третий уровень** – это чувственное проникновение в глубинные смыслы бытия. Это такие чувственные тайны, которые может переживать только личность, иногда сама не догадывающаяся и не осмысливающая то или иное чувственное состояние. Но открытые смыслы, прожитые человеком в образовании, ведут его к творчеству реальной гражданской жизни. Мы предполагаем, что это чувство искренности, чувство смысла, чувство

веры, чувство надежды, чувство правды. **Четвертый уровень** связан с чувственным познанием, с глубинной дидактикой. На наш взгляд, Учитель, это новое понимание знания, и это знание тоже чувство, только более реальное и рельефное, отталкиваясь от которого человек начинает представлять, мыслить, переживать, осуществлять творческие действия, рефлексировать над реальностью его места в гражданском обществе. Основаниями здесь могут быть чувство перспективы, чувство бытия, чувство подражания, чувство присутствия, чувство заботы. И, наконец, **пятый уровень** связан с практическим творчеством, с тем глубинным обобщением, которое Гегель называл «Путь, снятый в структуру». Это лишь означает, что человек начинает творить свое тело, свои открытые в чувствах мысли, свой дух и свою любовь в реальных вещах, предметах, в художественных произведениях, живописных полотнах, музыке. Имеются в виду потоки сознания и их организация в технологии «СПАС»: поток представлений, поток мышления, поток переживания, поток воли, поток рефлексии. И если на предыдущих уровнях с помощью чувств человек только готовился к творчеству, т. е. предощущал свою направленность, определял свое «место» и «я» в реальности, открывал смыслы, переживание которых он еще не мог выразить, сформулировать отношения к ним. И наконец, добравшись до четвертого уровня, человек определил основные чувственные формы, которые

на пятом уровне завершил практическим воплощением, творчеством.

Подчеркнем еще раз, Учитель, именно на пятом уровне с человеком происходит странная метаморфоза. Он всю жизнь стремился к творению, а достигнув его, опустошился, и в замешательстве начал искать выход из творческого тупика. А выход этот заключен в том, Учитель, чтобы вернуться заново на первый, «высший» уровень чувства, пробудить главную идею своей жизни и судьбы, заново пережить свое «я» как самость, открыть смысловой контекст жизненного пространства, и сначала в муках, а затем в свежести и чистоте помыслов, притронуться к чувственному познанию и опять начать практически творить, чтобы заново опустошиться. В этом нескончаемость, бессмертие, счастье и трагедия творящего. Потому что сказано: «Не воскреснешь еще не умрешь». Мы думаем, тебе знакомо это состояние, и ты как творческий человек обязательно это испытывал. И это состояние присутствует, гложет и вдохновляет твоих учеников. Мы имеем в виду, что каждый тотальный этап обучения в современной школе, допустим начальная, основная, средняя школа, завершается таким опустошением, когда субъект образования, взошедший к гражданским идеалам и ценностям, проживший их, пытается соотносить это с практикой жизни, изменить человеческие отношения под эти идеалы. Вот здесь он сталкивается с сиюминутностью, с несоответствием идеалов реалиям жизни и опустошается. Обретение новой веры есть восхождение заново к всеобщим идеалам, только уже на другом этапе. То же самое происходит каждый учебный год, каждый учебный сезон. И при изучении социально значимых тем в различных предметах, которые, как известно, заканчиваются рефлексивной связью содержания предмета с реальностью жизни. И после возникающего здесь конфликта между данностью и заданностью учащиеся заново выходят к образу новой темы, чтобы вновь и вновь восходить к символам, тотальным понятиям и

персонам, которые есть изначально энергии обучения и воспитания.

Друг мой Учитель, недавно нам пришлось побывать на форуме историков. Слушая выступления и доклады, мы испытали некий комплекс неполноценности как педагоги-исследователи. Нам показалось, что историки, да и представители других наук, пользуются реальным, настоящим, документальным, источниковедческим материалом. Мы же, педагоги, опираемся лишь на опыт, который невозможно не зафиксировать, не остановить. Каждый день экспериментальной работы порождает новые откровения, вызывает сомнения и порождает новое виденье. И мы, педагоги-исследователи, да и ты, Учитель, становимся заложниками своих субъективных домыслов. Единственный критерий, по которым может развиваться наша наука и практика, это вера в эти пресловутые домыслы. Мы сделали это отступление только потому, что сейчас эти домыслы превратятся, по нашему субъективному желанию, в теоретические положения. Мы их назвали «постулатами». Их невозможно не проверить, их введение в инструментарий педагога может вызвать множество вопросов и недоумений, но мы убеждены, Учитель, что, познав эти формулы, т. е. постулаты, ты поверишь в них и станешь моим единомышленником.

Итак, вернемся на **первый, «высший»**, уровень чувства любви. Именно здесь, в этой странной предустановленности человеческого существования, мы увидели глубинные, определяющие весь пафос человеческой жизни базовые чувства, каждое из которых потребовало педагогической интерпретации и постулата, с помощью которого это чувство может участвовать в реалиях современного образования. Чтобы тебе было понятно, Учитель, перечислю все чувства этого уровня сразу. Итак: *предчувствие, чувство ритма, чувство истока, чувство формы и чувство жизни*. Каждое из них имеет свой постулат, переводящий их в реальность обра-

зования. Предчувствие – открывается нашему пониманию с помощью постулата преформизма. Чувство ритма реализуется с помощью постулата адаптации. Чувство

истока опирается на рекапитуляцию. Чувство формы – на постулат структурности. Чувство жизни – на постулат свободы обучения и воспитания.

► **БЕСЕДА О ПРЕДЧУВСТВИИ И ПОСТУЛАТЕ ПРЕФОРМИЗМА В ГРАЖДАНСКОМ ОБРАЗОВАНИИ**

Итак, рассмотрим связь предчувствия с постулатом преформизма. Человек новой цивилизации чувствующего разума, т. е. рождающийся новый субъект образования, наделен гражданским предчувствием. Он как бы рождается с интуицией, в которой ему известны пространство и время, природа и социум, и человек, с которым он обязательно встретится. Естественно, все эти состояния, Учитель, ему даны в неразвитом виде, в некотором синкретизме, как говорят философы. То есть в первоначальном, едва осязаемом знании, его абстрактной форме. Это очень важно для постулата преформизма, который мы не понимаем как биологи. Нас интересует лишь собственно корень и этимология этого слова. А суть этимологии состоит в том, что преформа, это как протожизнь человека, где в утробе матери, еще, будучи плодом, человек имеет все тенденции своей будущей жизни. Эти тенденции формальны, они опережают социальную реальность. Они абстрактны, они предустановлены. Их еще затем нужно наполнить содержанием, после рождения. Но они при этом определяют жизнь. Как могут определять жизнь взрослого человека его детство, отрочество, юность? Как может определять человеческую жизнь полученное им образование как чувственная, идеальная форма будущей взрослой жизни, как прожитая идеальная опережающая программа жизни? При таком серьезном подходе к образованию, и ты, Учитель, согласишься с этим, только высоколбые идиоты могли назвать образование услугой.

Образование – это высочайшая ценность человеческой жизни, это, по существу, ее первая часть, ее преформа, идеальный образ, которая проживается человеком и остается в его сознании и самосознании как фундамент, как исток, к которому он будет возвращаться взрослым, наполняя этот идеальный образ новым жизненным содержанием. Мы думаем, что далее ты тем более согласишься с нами, Учитель, когда речь пойдет об основополагающих чувственных образах, возникающих в условиях образования. И эти образы, как абстрактные формы, создаваемые самим человеком, с помощью тебя, Учитель, в условиях иллюзорности образования, явятся преформой будущей взрослости. Именно от этой преформы, ее удачи или неудачи, ее успеха или поражения, зависит, на наш взгляд (и я думаю, ты с нами согласен, Учитель), счастье человеческой жизни.

Не знаем, как ты, но мы понимаем счастье как реализацию трех преформ жизни, или трех ее чувственных протообразов. **Первый из них – чувственный протообраз семьи**, т. е. чувство семьи, оформляющееся в условиях начальной, основной и средней школы. **Второй чувственный образ, или чувство профессиональной деятельности**, оформляется, как ты уже догадался, в условиях профессионального образования. Ну и, наконец, **третий чувственный образ, который мы называем «чувство общения»**, оформляется в пост-профессиональный период жизни. Где же отражаются эти первоначальные образы? Они высвечивают, в случае необходимо-

сти, возникающие в течение взрослой гражданской жизни «лики», которые мы назвали, Учитель, по собственному опыту: **«лик» семейный, «лик» деятельный, «лик» общенческий, коммуникативный.** Вот они-то, эти лики, рождаются и самоформируются, постоянно то возвышаясь, то абсолютно иссякая и опустошаясь, но двигаясь к своей определенности, оглядываясь на никуда не исчезающие, живущие в них, возникшие в образовании чувственные образы жизни. Скорее может исчезнуть практика семьи, деятельности и общения, чем чистота образа, навсегда оставшегося в сознании и самосознании человека, личности, субъекта образования. Чтобы тебе было окончательно все понятно, друг мой, учитель, образование потому и названо так, что в нем возникают программные образы будущей жизни. А взрослая жизнь выступает в самоформирующихся ликах. И в результате получается, что человек предчувствует свою жизнь и идет в школу за образным оформлением этого предчувствия. Он, по существу, закладывает образование, устойчивую оформленность своего жизненного фундамента. И потому в основе функционирования постулата преформизма лежат отношения между образом и ликом. При чем лик не формируется из образа, а возникает сам, но интуитивно возвращается к своему изначалию, к тому, что когда-то было запечатлено в школе, в институте, в первых опытах жизни.

Более подробно нужно остановиться на характеристике «семейного образа» [118, с. 57], который необходимо субъекту образования прожить как компонент чувственной программы. Следовательно, если речь идет о ликах и образах, то подчеркнем еще раз: лики – это удел жизни взрослого человека, а образы – идеальные состояния, которые проживаются в условиях образования. Идеальный образ семьи есть исток и чувственная основа реального лика семьи взрослой жизни. Если, согласно нашему пониманию, семейный лик

человека самоформируется где-то от 40 до 55 лет, потому что именно в этом возрасте и, по словам древних мыслителей, имеется в виду Платон, указавший на 37-летний возраст человека, как возраст готовности стать мужем. Все, что было до этого, – это процесс образования, который длится, на наш взгляд, до 40 лет. Но семейный образ закладывается в условиях школы. Что же может взрослый человек, занимающийся созданием своей семьи после 40 лет, заимствовать из школьного опыта? Прежде чем отвечать на этот вопрос, мы хотим обратиться к структуре возникновения, развития и завершения взрослого семейного лика. Он, как обычно, начинается с открытия чувства семьи, чувства женственности, чувства мужественности будущих супругов, действительного, а не формального, непритворного желания создать семью, быть мужем и женой. Когда этот образ достиг цельности и люди поженились, они вступают во второй этап самоформирования семейного лика, который продиктован именно внутренним состоянием семьи – это обустройство ее пространства: строительство дома, обустройство двора, покупка квартиры и ее обустройство, рождение ребенка. Это все второй этап, в котором еще нет действительной, семейной любви, которая присутствует в практике жизни, но латентно, скрыто. Когда же второй этап самосоздания семейного лика завершен, то есть обустройство пространства закончено, семья абстрагируется от семейных забот и вступает в этап любви и добра, где трансцендентность женственности жены и мужественности мужа проживается как чистые состояния. А семейный уют, который был потерян на предыдущем этапе взаимодействия, на новом этапе становится вселенским уютом. И, наконец, на четвертом этапе – завершение семейного лика. Семья обретает уверенность в устойчивости своего жизненного тыла, и семейный лик становится основой для профессиональной и коммуникативной деятельности. Это не значит, что

при самоформировании семейного лика профессиональная деятельность и общение не присутствуют, они, без всякого сомнения, есть, они фактор становления, но выступают в семейном лике на втором и третьем плане. Доминирует же главное – семейный лик.

А теперь возвратимся с тобой, Учитель, к семейному образу, идеальному состоянию, проживаемому в школе. Оно также начинается с образа своей семьи: идеальному проживанию отношения к своим отцу и матери, которое переносится в школу, где в качестве идеальных матери и отца выступают учителя. Здесь мы руководствуемся формулой, определенной А. Бергсоном, – «без субъекта нет объекта» [9, с. 123]. В пубертатном этапе становления школьника, то есть на втором этапе становления образа, проживаются практические ценности жизни семьи, ее ментальные основания, где школьник переходит от любви к матери к пониманию и чувству матери-Родины, от пространства его класса или микроколлектива, в котором он пребывает, и которые становятся ценностью его жизни до страны с необходимостью ее защиты. От гармонического порядка Вселенной до порядка жизни класса, организации урочной деятельности с восприятием школы как фотографии гражданского общества, от гармонии встроенности, отраженной в сознании и самосознании субъекта образования, к гармонии этической и эстетической, проживании семейного образа как чувства вселенского уюта посредством искусства, поэзии, живописи, музыки, театра.

И, наконец, высшей точкой практики семейного образа, его ментального воплощения, является контакт с социальной действительностью, который является первым критерием гражданского выбора. Третий этап формирования образа есть отношение личностного свойства, где субъект образования 10–11 класса порождает из себя идеальное состояние первой любви. Эта первая любовь – есть целост-

ное видение гражданской семьи, его пребывание в обществе. Это, конечно, мечта, но мечта фундаментальная, определяющая всю дальнейшую жизнь человека. Более того, на этом этапе он проживает жизнь своей семьи относительно своего Отечества, относительно связи своего Отечества с миром. По существу, он проживает чувство единства мира, чтобы затем отдать это чувство другому или другой, определить свое отношение к добру, как к жертвенному чувству, когда деяния человека отдаются другому, чтобы жить далее ответным светом. И, наконец, все завершается творчеством, совершением полезных дел для общества, в которое готовится выйти субъект образования.

А теперь давайте посмотрим на связь лика с образом. Мы думаем, здесь прослеживается чувственная связь образа гражданской семьи в школе с ликом взрослого человека. К чистоте семейного образа школы, который будет запечатлен на всю жизнь без всякого сомнения, человек будет обращаться с позиции своего семейного лика в периоды кризиса, сомнений и радости. В этом суть понимания предчувствия как основы постулата преформизма в гражданском образовании. Предчувствие проникает в школьную жизнь, а постулат преформизма обеспечивает связь начала любого явления с его содержанием и совершенствованием. По той причине, Учитель, что ты согласен, скорее всего, с нами, в том, что в путешествии с детьми в начале каждого сезона года рождается преформа всего обучения и воспитания осенью, зимой, весной и летом. В образе осени содержится весь будущий учебный год, а в первом уроке личностно-значимой темы, в неразвитом виде, в символах, ключевых понятиях и типологических персонах содержится все содержание этой темы, весь ее неразвитый синкретизм. Это и есть предчувствие исторического, литературного, любого явления, которое становится далее основой для понимания различных аспектов содержания целостной темы. Мы

уже не говорим о том, Учитель, и ты это знаешь, что каждый урок должен иметь такое образное начало, такую чувственную ясность, в которой ученику с первых минут урока становится спокойной и понятно, как будет дальше развиваться осмысление, переживание, волеизъявление. И когда урок так функционирует, то можно с уверенностью говорить об его успешном завершении, потому что этот успех заложен в самом начале, в его опережающем предчувствии, в его преформе, в его образе.

Таким образом, друг мой, субъект образования XXI века, несмотря на всю его неопределенность, несформированность его субъективности, имеет в себе незаданное,

а данное ему предчувствие всего того, что будет происходить с ним в образовании и жизни. Именно в семейном, деятельном и коммуникативно-общественном образах, возникающих в условиях обучения и воспитания, пробуждаются присущие человеку истоки, которые имеют отношение к базовым чувствам жизни. Они, как преформа, будут в дальнейшем служить человеку как спасение, как возможность обратиться к чистоте прожитого для обновления и одухотворения аналогичных ликов взрослой жизни. В этом суть постулата преформизма в гражданском образовании и человеческого предчувствия как основы будущей жизни.

► **БЕСЕДА О ЧУВСТВЕ РИТМА И ПОСТУЛАТЕ АДАПТАЦИИ В ГРАЖДАНСКОМ ОБРАЗОВАНИИ**

Вступая с тобой в диалог, дорогой Учитель, мы хотим подчеркнуть, что все мы дети ритма, и рождаемся с этим чувством ритма, почти не имея в себе темпа. По той причине, Учитель, что ритм вечен и в известном смысле внешен для нас, а темп конечен, единичен и индивидуален, и творим самим человеком. И по сути получается, что для человека уже в утробе матери важны смены дня и ночи, ритмы недели, месяца, сезона, космические ритмы, привнесенные на землю солнцем, лунные отливы и приливы, чувство осени, зимы, весны и лета, всечеловеческий коллективизм и индивидуализм, меняющийся с непоколебимой равномерностью. Все это сказывается на еще не родившемся человеке, и конечно, на младенце, школьнике, и вообще в целом на субъекте образования. Если задуманные природой материнское лоно, плацента и другие элементы деторождения человеческой репродукции функционируют нормально, то ритмы

вселенной и человечества не проникают прямо в телесность маленького человека, а защищены естественно. Если же есть физиологические нарушения, о которых может даже не подозревать мать, то ритм, со своей мощной скоростью, без преград темпа, превращает ребенка в гиперактивное существо. Если же наоборот, материнская плацента по каким-то причинам толще, чем необходимо, то ребенок может родиться аутистом, для которого его внутренний темп важнее ритма вселенной, человечества, этноса. А в очень тяжелых случаях такого ребенка общий ритм вообще может не интересовать. Он живет внутри своего единичного темпа, а это уже медицинская проблема. Не знаем, понимаешь ли ты нас, Учитель, но мы говорим с тобой как можем, как умеем себя объяснить. И в этом смысле мы знаем, что существуют цивилизации, где ритм, как в субъекте, главное, а темп – второстепенное. И наоборот, существовали цивилизации,

для которых темп, некоторый внешний, созданный здесь и сейчас людьми этого времени, выше вечного ритма и функционирует даже в ущерб ему. Этакие цивилизации темпа при латентном ритме. И еще один тип цивилизации, обычно он имеет переходное содержание. Здесь темпоритм виртуален. В том контексте то темп доминирует, то вдруг возникает всполох вселенного ритма. Однако и то и другое не живут отдельно, не творят своего, а выступают все время в некотором неразвитом единстве. Люди же, живущие в такого рода цивилизациях, отражают либо ритм при минимальном темпе, либо темп при минимальном ритме, либо некоторый неразвитый феномен того и другого.

Чтобы тебе было понятно, Учитель, что мы имеем в виду, скажем тебе, что цивилизации, где люди уповали на ритм, рождали гениев, отражавших ритмы космоса, человечества, Земли и этноса. Допустим, такой цивилизацией была античная Греция, и здесь «модными» людьми были Аристотель и Платон, Плутарх и Ксенофонт. А вот цивилизация Древнего Рима перевернулась в темп и превратила свою жизнь в маршевость римских легионов, а единственным достижением их искусства стали достаточно поверхностные ораторские штудии трибунов того времени. То же самое можно сказать о темпо-ритмическом периоде индустриальной цивилизации, XVII–XIX вв. Хотя, как известно, к индустриальной цивилизации примыкает и XX век, но мы хотим подчеркнуть, Учитель, что в конце XIX в. произошла метаморфоза переворота темпоритмов. Пока в этой цивилизации доминировал ритм, персонами, ее олицетворявшими, были Бах, Вивальди, Моцарт, Бетховен, в России Чайковский, Сергей Рахманинов. Им же вторили Шекспир, Петрарка, Гете, Байрон, в России Достоевский, Тургенев, Толстой, Бунин. А самыми посещаемыми местами в этот период в этих же странах были выставки великих художников. От Рембрандта до Коровина и Левитана, Врубеля.

Цивилизация мыслящего разума вступила в свой заключительный этап в XX веке, и вместе с социалистическими потрясениями отвернулась от всеобщего ритма и заказала заново маршевый темп империи. И здесь, по мановению волшебной палочки, исчезли великие произведения, а возникли поэты, музыканты, писатели, пишущие о любви, создающие музыку о любви в темпе марша.

К сожалению, Учитель, XXI век олицетворяет, на наш взгляд, тяжелую темпоритмическую ситуацию, которую мы называем переходом. В этом смысле исчезли в сознании людей, в их глубинных эмоциональных сферах, отчетливые темпы и ритмы. Молодые люди переходят от одной темпоральной крайности к крайности ритмической. От рэпа до классической музыки расстояние огромного размера. Именно поэтому общая масса людей не выдерживают эту расплесканность темпоритма, загрязняя ритм внутри себя популярным темпом, а темп уже испорченным ритмом. Вечное движение и единичное поползновение объединились в одном явлении, которое называется поп-культура, где даже Денис Мацуев прикасается к музыке Моргенштерна.

Именно по этой причине у современного образования, у школы, профессиональных учебных заведений в нашем переходном веке особая задача. Это задача заключается в понимании образования как особого репродуктивно-адаптационного темпо-ритмического пространства. Это означает, что школа, если понимать ее широко, должна выровнять, то есть репродуктировать, воспроизвести в маленьком человеке ритм, и способствовать созданию условий, в которых рождается его личный темп, а в завершение образования привести субъект к тому, чтобы в нем адекватно взаимопроникали ритм и темп, да так, чтобы это было адаптировано к жизни, современной актуальной действительности. Дело ведь не в том, что превалирует вне образования, темп или ритм, суть за-

ключена в адаптации к существующему в социуме темпоритму. А это означает, что если в социальной действительности преобладает ритм над темпом, то и образование должно заниматься глубинными ритмическими основаниями субъекта и одухотворять его личный темп. Если же в социальной действительности доминирует темп и латентно пребывает ритм, значит, и школа должна повернуться к ребенку именно такого рода условиями.

Ты же понимаешь, Учитель, к чему мы клоним. К тому, что в переходном XXI веке от цивилизации мыслящего разума к цивилизации чувствующего разума образование, система средств, методов и форм, обязана очень серьезно следить за изменениями темпоритмического содержания социума. Знать, что происходит сегодня с темпоритмом и что будет происходить с ним завтра.

Судя по логике, которую мы исповедуем, темпо-ритмы образования должны выйти из сегодняшнего неразвитого соотношения и в массовой школе должен победить темп информационного общества, внешний, не имеющий отношения к ритму, однако не теряющий с ним связь. Мы имеем в виду, что информационная школа, где искусственный интеллект без сомнения победит, должна оставить хотя бы «маленькую щелочку» для ритмов Родины, Вселенной, человечества, Земли и этносов в виде хотя бы слабого прикосновения к настоящей природе, живой музыке, живописи и литературе, сценическому движению. Именно в это, пока ограниченное пространство, будет включен новый субстрат школьников, детей с желанием истинного общения, взаимодействия и отношений. «Пространство, содержащее одновременно и объект, и говорящего, – такие пространства различны, растяжка интенции, интенция направленности сознания, формулируемая предметно-практической включенностью и артикулированностью деятельности в самом мире нами извне созерцаемом, обзриваемом изучаемом»

[54, с. 107]. Им дано от природы и от семьи гражданское чувство, чувство гражданского общества, в котором доминируют взаимодействие и взаимовыручка, и чувственная отраженность каждого в каждом, в микроколлективах и микрогруппах.

Причем, как и в других постулатах, адаптация имеет уровни. На высшем уровне, пока никак не дифференцированном, имеющем отношение к целому гражданскому обществу, с его идеалами и ценностями, с желанием гражданского общества служить государству, а служить – значит отразиться в нем. Более того, само государство, увидев внутреннее движение общества к себе, вынуждено будет реагировать на это движение и способствовать развитию общественных структур. На этом уровне гражданского общества будут существовать информационные школы, в которых возникнет в чистом виде новый субстрат школьников, готовых к такого рода гражданской деятельности. Их жизнь будет охвачена тотальными темпо-ритмами России, каждый год обучения будет иметь свою темпоритмическую окраску, причем, допустим, в пубертате ритм будет превалировать над темпом, так как ритм явление объективное и вечное, именно он потребует от школьников соответствующего ему темпа, как некоторого идеально-практического проявления. Когда же учащиеся войдут в период юности, здесь темпоритм займет иную позицию, здесь в доминировании будет привлечен имманентно субъективный темп, который понимается нами как творчество. Далее же, когда учащиеся притронутся непосредственно к социальной жизни, попадут в условия социальной практики, то темпоритм будет действовать гармонично в зависимости от индивидуально-личностных характеристик самого субъекта образования. Так же на более низком уровне, связанном с сезонной жизнью субъекта образования, каждый сезон будет иметь свой темпоритм: если осень, как первоначальный образ года, будет представлена

многообразием темпоритмов, где будут элементы ускорения, замедления и устойчивости, то зима будет представлена ускоряющимся темпоритмом, который в большей степени будет связан с мышлением, от плавно предлагаемых интеллектуальных задач к быстрому мгновенному решению, к озарению. Такова суть интеллектуальной действительности и любой формы мышления. «Разум подает идеи душе, в рациональной космологии он пытается описать мир, как безусловную всеобщность» [47, с. 75]. Весной же, когда учащиеся, наделенные гражданским мироотношением, будут пребывать в состоянии чувственного восторга и глубинных открытий, темпоритм замедлится, так как должны быть созданы условия передвижения субъекта образования к творческому действию, в котором состояние покоя способствует рождению открытий. Более того, летом субъект образования гражданского типа возвращается к многообразию темпоритмов, но уже не под внешним влиянием ритма, а под творческим воздействием своего темпа, он сам ускоряется, сам замедляется, сам становится устойчивым – и в этом истина его гражданского продуцирования.

Вообще, если говорить о темпоритмах человека, живущего в гражданском обществе и ощущающего себя частичкой этого общества, то есть гражданином, то движение по темпоритмическим уровням будет в реальности замедляющимся. Мы имеем в виду, Учитель, естественную дифференциацию этого гражданского субстрата, потому что, на наш взгляд, далее школа разделится на практическую и интеллектуальную, причем школа останется по-прежнему информационной, но в ней будет нарастать контингент граждан, ориентированных на самоуправление и служение обществу и государству, а это лишь означает определенность темпоритма, по той причине, что человек, приближенный к практике, в условиях образования уже в замедленном темпоритме, более определенном, осуществляет свою деятельность.

Так же, как и интеллектуал в другой школе, достаточно четко предчувствует истину, понимая свою интеллектуальную особенность и все рельефнее ощущая ее близость и покой.

На следующем уровне дифференциации информационные школы разделятся на сельские школы и школы мещанских практиков, с одной стороны, а с другой стороны интеллектуальные школы разделятся на школы служащих-организаторов человеческой жизни и школы интеллигенции. Мы здесь увидим с тобой, Учитель, еще более замедляющийся темпоритм обучения и воспитания по той причине, что в сельской школе ученик будет приближен к земле, а земность это уже истинное человеческое спокойствие, это абсолютная приближенность жизни земли, ее равнин, перелесков и гор. И в этом смысле гражданин все более будет отходить от формальных темпоритмов в информационном образовании и все больше будет проживать свою телесность как землю, как часть своего тела, а следовательно, как настоящую любовь. То же самое произойдет у практических мещан. Эти школы пока остаются информационными, а учащиеся мещанского практического типа продолжают работу на государство. Но в их строительстве, в их практической деятельности все больше прорастает идея служения человеку не по заказу государства, а с ориентацией на человеческие потребности. А это уже тенденция любви. Так же замедляется темп чиновников-организаторов, то есть служащих, по той причине, что по форме они работают на государство, а по содержанию нацелены на помощь и пользу людям. А эта направленность требует не тотально быстрого темпоритма, а движения, связанного с заботой о человеке, в этом смысле это движение замедляется. Такое же темпоритмическое замедление будет наблюдаться в сословии интеллигентов, отделившихся, естественно, от других информационных школ. Они будут так близко к истине, так близки к служению ей, что

темпоритм их жизни будет обретать по-кой как олицетворение вечности.

Предельный уровень дифференциации учащихся гражданского типа будет связан с особой информационной школой земледельцев, животноводов, и здесь учащиеся будут жить темпоритмом животных, за которыми они будут ухаживать, либо темпоритмом пшеницы или ячменного поля, и только тогда, в этом сближении темпоритмов природы и человека, возможна настоящая продуктивность. Но парадокс здесь состоит в том, что предельный ритм, о котором мы сейчас сказали, все более будет отстраняться, отчуждаться от темпоритма информативности, который будет присутствовать в этих школах. Точно так же, как в мещанской школе практика, в которой на этом уровне школьника будут учить осуществлять строительство дома, как и на бытие его любви к человеку, темпоритм такого рода образования будет также отделяться от формальных, поверхностных темпоритмов информационной школы.

Школы сословия служащих, в которых будут учиться дети чиновников-организаторов жизни, будут так же воспитываться в приближении к человеческим заботам, служению человеку. И в этом смысле человек школы гражданского типа достигнет уровня высочайшей разрешенности, где будущий чиновник-организатор жизни будет чувствовать свое призвание и служение человеку, Родине, Отечеству. А такое состояние требует достаточно замедленного темпоритмического рисунка, так как угодить человеку, Родине непросто. Мы уже не говорим о школах интеллигенции, которые будут разделены на школы естественников, математиков и гуманитариев. Здесь также темпоритм будет замедлен до состояния служения человеку, Родине, человечеству посредством поиска истины.

Ты видишь, Учитель, как сложен темпоритмический рисунок движения человеку к самому себе, и только дойдя до пределов дифференциации, субъект жизни и субъект образования делает шаг к себе, ото-

рвется от информационных школ, чтобы в условиях села, деревни, в отчуждении от мегаполиса, строить свою жизнь, опираясь только на собственный темпоритм. В творческих же школах, которые обязательно возникнут для сохранения жизненного потенциала, как мы уже говорили, где-нибудь на окраинах, в приволье полей, лесов, мощи гор, будет доминировать ритм великих произведений, настоящей, живой музыки, реального живописного творчества, художественных литературных произведений, написанных из глубин созерцания. По той причине, что большая часть населения России и всего человечества перестанут быть «фанатами» городов и начнут жить в сельских местностях, потому что там, в условиях естественной природной среды, только и возможна настоящая чувственная человеческая жизнь. Мегаполисы же опустеют, очень быстро превратятся в поля и равнины и начнут выполнять вспомогательную функцию, как это и предполагалось всегда, обслуживая творческое население планеты и России. И вот тогда ритм заново займет свое доминирующее, только ему присущее место, а темп, одухотворенный ритмом, будет равен ему. И для школы наступят времена счастья, потому что перед образованием станет задача элементарной адаптации и репродукции темпоритма.

Итак, Учитель, образование есть адаптационный страж, истинный темпоритмический сепаратор, своеобразная таможня, выпускающая в жизнь людей, способных находиться, пребывать и творить в условиях тех общественных структур, к которым эта школа адаптирует своих выпускников.

И еще несколько слов о тебе, Учитель. О том, каким должен быть ты, реализующий постулат репродуктивной адаптации, и твои коллеги. Во-первых, ты должен быть здоров и олицетворять тот темпоритм, который заказан социумом для образования, потому что ты единственный проводник тех темпоритмических фигур, схем и структур, которыми будет жить человек твоего времени, твой ученик. «Ты в ответе

за тех, кого приручил», извини. А следовательно, несешь ответственность перед страной, перед Отечеством за адаптацию своих учеников в реальном социуме. Поэтому не забывай, Учитель, что важнейшим требованием к процессу обучения и воспитания, к каждому уроку и воспитательному событию является соответствие темпоритмов изложения с темпоритмами восприятия. А они, как ты знаешь, могут быть многообразными, ускоряющимися, замедляющимися, устойчивыми, равномерными и т. д., но все это в контексте доминирующего, общего темпоритма социума. Твоя главная задача провести субъект образования через все темпоритмические ипостаси, да так, чтобы пирамида темпоритмического восприятия и действия была адекватна выходящему в социум субъекту образования, т. е. школьнику, студенту, молодому человеку.

И знай, Учитель, что ритм всегда объективен и рационален, и отвечает за понятную составляющую образования. Все понятия, суждения и умозаключения ритмичны, и в их произношении открывается действительный смысл всех изучаемых предметов и воспитательных событий. Темп – это всегда творчество, это субъективность, это в известном смысле одухотворения ритма, только человеком. И он отвечает в образовании за рождение символики, знаковости, ассоциативности, художественной образности, игры. Твоя задача, друг, и в этом твой действительный педагогический талант, – соотносить темп и ритм в каждом уроке, в каждом воспитательном событии, да так, чтобы они стали достоянием сознания и самосознания школьника. И вот тогда эффект адаптации будет реализован.

► **БЕСЕДА О ЧУВСТВЕ ИСТОКА И ПОСТУЛАТЕ РЕКАПИТУЛЯЦИИ В ГРАЖДАНСКОМ ОБРАЗОВАНИИ**

Скажем тебе откровенно, Учитель, если предыдущий постулат и чувство, в лоне которого он функционирует, т. е. постулат адаптации, был для нас сложен в беседе с тобой, и мы долго сомневались, получится ли у нас донести простоту того, о чем мы думаем, до сознания практикующего учителя. Но как нам показалось – получилось. И мы думаем, ты понимаешь, что темпоритм есть важная составляющая педагогического процесса. И не от того, что мы так хорошо беседовали с тобой, а от того, что ты в себе имеешь данные тебе судьбой темпоритмические начала. И ты знаешь, как объять свою энергию в необходимую для темпоритмического восприятия форму. Именно поэтому наш разговор состоялся. А вот чувство истока и работающий

на реализацию этого чувства в образовании постулат рекапитуляции – это более сложное явление, как в философском, так и в педагогическом смысле. Но мы попробуем. Если тебе что-то будет непонятно, ты переспросишь, а мы ответим, и вместе мы дойдем до истины.

Здесь важно ответить на два вопроса: что такое исток для человека, и что такое в этом контексте рекапитуляция как постулат. Начнем с истока. Мы думаем, что каждый из нас, появляясь на свет, в первом своем крике уже несет чувство истока. В первом крике ребенка, в этой маленькой капельке жизни, есть сомнение в том, что жизнь твоя удастся, и есть величайшая радость от того, что эта жизнь обязательно будет реализована, и ты откроешь ее смысл

для себя. Так вот исток – это глубинный смысл жизни человека. Притронувшись к нему, прикоснувшись к нему и понимая его как свой, человек начинает жить увереннее, оптимистичнее, а образ пребывания его на земле становится высоконравственным, эстетически прекрасным, практически эффективным. Хотя практическая психология в последнее время, Учитель, в различных лечебных практиках предлагает забыть, что такое смысл жизни, называя поиск смысла жизни «бредом». «Не ищите смысла, просто живите», – говорят они. «Не идите в магазин, просто идите» – Великолепно! Но не к месту и не для этого человека. Мы живем в переходе от одной цивилизации к другой, и нам нужно понимать себя как никому. Открыть для себя свое призвание на этой земле. А открыв себя, живущего здесь и сейчас, ты уже способен светить не только себе, но и другому, своему народу, человечеству.

Но смысл нельзя изучить, нельзя найти, нельзя познать, он является сам. Он открывается в нужную для человека минуту. Однако для того, чтобы это произошло, ему, активному субъекту, ищущему и предполагающему открытие смысла его жизни, требуются условия. С помощью такого рода условий смысл явится человеку тогда, когда ему точно это необходимо. А трагедия человеческая заключена в том, что смысл с его открытием и проявлением запаздывает, или опережает, и становится незаметным в жизни человека. А нужно, чтобы человек осознанно, с ощущением счастья и света встретил открытие смысла в себе. Ведь мы часто говорим: «Я не представляю, как это сделать», «Я не могу понять это суждение», «Я не чувствую этого человека или это явление», «Я не хочу поступать и действовать, не хочу этого делать (хотя шел к этому всю жизнь)», «Я не хочу заниматься дурацким самоанализом, к чему это нужно? К чему эти рефлексии?». В обыденной жизни мы очень часто слышим такие возгласы возмущения и негодования. И это как раз связано с отсутствием в сознании

человека смысловых контекстов его существования. В бессвязности возникающих ситуаций с чувством судьбы, которое и есть смысл, которое и есть исток. Почему мы не представляем? Потому что символ, который нам показывают, не задевает нашу судьбу, не соотносится с ней. Мы не представляем, как двухглавый орел соотносится с нашей линией жизни. А вот когда мы через личностный опыт открываем для себя это представление, тогда мы можем его творить. Почему мы не понимаем, что такое империализм, или капитализм, или монархия, или республика, или не понимаем жизнь и судьбу Евгения Онегина, Печорина и Арсеньева? Да потому, что они выступают в обучении и воспитании вне нас. Они ничего не объясняют нам в нашей судьбе. А понять их жизнь мы можем только через свою. Через одинаковое по восприятию понимание формулы «мир един», и нет ни прошлого, ни настоящего, ни будущего, а все это вместе в одно мгновение, и для Печорина, и для меня. И для капитализма прошлого и капитализма настоящего. Почему мы не сопереживаем? Да потому, что не видим тождества между жизнью Николая Александровича Бердяева и своей, потому что не осмысливаем его жизнь как свою, а свою как его. Потому, что не читаю его глазами тютчевские строки:

*На мир таинственный духов,
Над этой бездной безымянной,
Покров наброшен златотканый
Высокой волею богов.
День – сей блистательный покров
День, земнородных оживленье,
Души болящей исцеленье,
Друг человеков и богов! Но меркнет день –
настала ночь;
Пришла – и с мира рокового
Ткань благодатную покровов
Сорвав, отбрасывает прочь...
И бездна нам обнажена
С своими страхами и мглами,
И нет преград меж ей и нами –
Вот отчего нам ночь страшна! [88, с. 34]*

И наконец, почему мы не задаем себе вопросы, которые он задавал себе? А если задаем, то не отвечаем на них. А зачем? Нет же смысла в жизни. Почему мы не концентрируем свою волю для того или иного поступка? Потому, что наше волеизъявление не связано ни с предыдущей мыслью, ни с проживанием смысла жизни, а существует отдельно, само по себе. И потому наша решимость не имеет для нас значения. Не говоря уже о рефлексии над совершенным.

Мы думаем, Учитель, что ты понимаешь, что такое исток как глубинный смысл жизни. Теперь осталось понять, что такое рекапитуляция как постулат, которому без экспериментального подтверждения должны следовать педагогическая наука и образовательная практика. Понятие «рекапитуляция» опять заимствовано из биологии, в нашей интерпретации, Учитель, не имеет отношение к этой науке. Просто через биологию, в силу ее парадоксальной бесчувственности, легче объяснить суть биогенетического закона – рекапитуляции. А суть проста, Учитель. Человек в своем онтогенезе, говорят биологи, находясь еще в утробе матери, повторяет этапы своего филогенеза. Онтогенез – это жизнь одной особи, а филогенез – это жизнь рода или вида. То есть в утробе матери человек проходит этап водных позвоночных и похож на рыбу, этап земноводных – и часто похож на лягушку, т. е. обретает ее форму, имея тенденцию к онтогенезу, к себе самому. Далее следует этап фауны, и он пребывает в утробе матери в форме обезьяны. По существу, согласно биогенетическому закону рекапитуляции, человек повторяет в онтогенезе, индивидуальном развитии, все этапы филогенеза, развития рода или вида.

Если перевести это на социальный уровень, то любое заново возникающее социальное явление, несмотря на весь его национальный индивидуализм, проходит в своем становлении все этапы, которые прошло человечество на этом пути. Допустим в нашей стране думали, что мы бы-

стро перейдем к капитализму, и считали это даже в днях, в 500 дней. А оказалось, что путь этот гораздо сложнее. Пока мы не пройдем этап первоначальных накоплений с разбоем и грабежом в 90-х, пока человек не научится считать деньги, чтобы отдавать их на развитие собственного производства и рабочие места, а остальное превращать в благотворительность, и все больше жить для этого, проходят целые столетия. Нам казалось, и ты знаешь это, Учитель, что с победой социалистической революции, мы быстро, и значительно быстрее, чем об этом думали капиталисты, построим гармоничное человеческое общество, назвав его социализмом. Однако закон социальной рекапитуляции указал нам на то, что сначала мы должны пройти самые примитивные формы социализма и радостно окрепнуть в гибели миллионов людей в гражданскую войну. А затем жить в экспроприированных коммуналках огромными семьями по десять человек в маленьких комнатках. А затем еще пережить такой социалистический маразм, как отношения между мужчиной и женщиной, приравненные к выпитому стакану воды. И пока Россия не прошла через макаренковский коллективизм в обучении и воспитании, приравненный к детским трудовым колониям и ставший эталоном для дальнейшего обучения и воспитания советских людей, мы не получили бы Сухомлинского и Амонашвили, указывающих на демократизм, человечность и свободу детского творчества при социализме.

Между тем, Учитель, в биологии появилось мнение, что закон рекапитуляции неверен, потому что повторяемость изменяется в зависимости от активности и направленности в деятельности онтогенетического субъекта. То есть повторяется не то, что объективно, а то, что субъективно необходимо онтогенетическому субъекту. И сразу же исследователи перестали видеть в микроскопах рыб, лягушек, обезьян, а везде определили незавершенные формы человека. О чем это говорит?

О том, что изменился сам субъект. Он из подверженного внешнему влиянию стал внутренне активным. Стал человеком, который смотрит на свое прошлое, а не объективно констатирует то, что с ним произошло. Ведь что было при старом подходе, допустим, с литературой и историей в обучении? Все события, изучаемые в школе, были нацелены на идеалы социализма. И Спартак, написанный коммунистом Джованьоли, и восстание Степана Разина, Емельяна Пугачева, и, конечно, декабристов – все имело социалистический контекст, а все вожди были в том или ином смысле похожи на вождей Революции семнадцатого года. Да и Евгений Онегин, как лишний человек, считался лишним в том русском феодально-капиталистическом обществе. Как будто бы он в силу того, что, по словам Пушкина, он барщину заменил оброком легким, был нацелен этим своим качеством на социалистический тип человека. А «Преступление и наказание» Ф. М. Достоевского, в силу рекапитуляционных пониманий того времени, изучалось не в проблеме человека, ищущего свой смысл жизни, а в контексте трущобного, старого, плохо пахнувшего Петербурга XIX века, где всякими литературоведами подчеркивались плохие жилищные условия Раскольникова. Его комната была похожа на сундук, на гроб и т. д., хотя, конечно, Достоевский имел в виду душу, темную заскорузлую душу, нацелившуюся убить другого человека ради собственного восхождения над обществом, над людьми. Эта проблема, без сомнения, витала при изучении, но она была второстепенной. Главное, что изучалось, это несчастные судьбы людей того времени. И на контрасте с прошлым жившие при социализме школьники, которым смысл жизни был начертан в партийных документах, и они ему строго следовали, и в силу рекапитуляционного замысла того времени ненавидели XIX век, страшный и грязный Петербург, и любили всем сердцем свою Москву, распевая чистыми голосами детских хоров «Утро кра-

сит нежным светом стены древнего Кремля. Просыпается с рассветом все советская страна, здравствуй, Невский, здравствуй, Кировский, здравствуй, милая Нева...».

Коллективный онтогенетический субъект заказывал себе необходимые ему филогенетические образы прошлого, и по ним, как по ступеням, поднимался к себе. Мы как раз перешли с тобой, Учитель, к пониманию того, каким является человек в переходе от одной цивилизации к другой. Ты видишь, что на наших глазах субъект жизни, субъект образования качественно меняется. Его результативное завершение проявится в индивидуализме, в индивидуально-личностном подходе к образованию, к обучению и воспитанию. А это означает, что субъект конца XXI – начала XXII века закажет себе и новую рекапитуляцию. И именно потому, что сейчас уже возникают тенденции этого индивидуально-личностного образа, и появилась идея то там, то здесь мелькающей рекапитуляции. Индивиду-личности нужны новые акценты на свое прошлое, новые литературные идеалы, новые взгляды на Толстого и Достоевского, Тургенева и Бунина, чтобы закрепить свой образ. И когда в социальном крике его рождения он появится, он уже вместе со своим образованием будет знать, по какому пути, по какой дороге, по каким ступеням он будет идти, укрепляя и обосновывая свой образ. Что же он должен знать о прошлом, и что он должен рекапитулировать, чтобы от истоков забраться к себе, увидеть на каждой ступени восхождения свой собственный образ? Самое главное здесь, это понять, что человеческая жизнь в ее целостности и прожитости уже подвиг. «Тоска по всеединству, вот что лежит в основе страдания нашего о суете и бессмыслице жизни, и поскольку мы возвышаемся в сознании над всей этой суетой, этот мысленный подъем представляет собой некоторый предварительный выход из всего порочного круга, в котором мы томимся» [87, с. 60].

По той причине, что человек, продолжающий жить и живущий долго, вне вся-

кого сомнения, открыл свой смысл, свою глубину, свой исток, и движется по нему успешно и эффективно реализуя себя. И поэтому у исторических персон, у литературных героев будут открываться все новые детали, указывающие на их жизненный подвиг. На то, как они отказывались от соблазнов внешнего и стереотипного и шли, несмотря на все препятствия, преодолевая себя, к идеалам и ценностям индивидуальной человеческой жизни. А в образовании такого рода рекапитуляционный подход придет к обязательной актуализации личностного опыта детей, школьников и студентов. Опыта преодоления человека, идущего от обычного выживания к благостной жизни для других людей, для человечества. От Земли, используемой как средство, до Земли как духовной и гармоничной цели человека. От космоса, который просто пугает, до космоса, который эстетически и этически вдохновляет. От хорошего ремесла, помогающего сегодня, до шедевров на вечные времена. От однообразных школьных альбомов для рисования до полотен, которые существуют вне времени. И, наконец, от социума, к которому нужно адаптироваться, до социума, который творится самим человеком. И вот это все будет называться подвигом во имя жизни. Это будет главным уделом обучения и воспитания. Это будет ведущим истоком, а следовательно, содержанием постулата рекапитуляции в образовании. И нам хочется, Учитель, вместе с Гуссерлем воскликнуть: «Назад, к смыслам!» [30, с. 57].

И вот здесь возникает очень много сложностей и недоумений по поводу индивидуальности. Индивидуальность не может быть субъектом образования, потому что, как ты знаешь по словам Лейбница, «монада не имеет окон» [42, с. 84], то есть она ни с кем не контактирует, не входит ни с кем ни в какой диалог, она живет внутри себя и для себя, как бы духовно совершенствуясь, но в этом движении, в этом саморазвитии есть предел, который наступает тогда, ког-

да субъект жизни, субъект образования, который накопил достаточное отношение к индивидуально-духовным идеалам, желает отдать эти накопленные ценности другим, вступить в диалог с другим человеком, все время отдавая, желая отразиться в сознании и самосознании персон жизни. У этого человека, у нового субъекта образования гражданской направленности, в мироотношении иные смыслы, отсюда другая рекапитуляционная тенденция. Он обращается теперь не к истокам душевных и духовных смыслов жизни одного человека, а к истокам гражданского общения, гражданского коллективизма, к тому состоянию, в котором люди не под внешним влиянием государств, а самостоятельно, имманентно вступали во взаимодействия и отношения, образуя общины, ремесленные цеха и доходя в своем профессиональном росте, моральном кодексе, традициях до сословий. Сословия, на наш взгляд, есть главная фундаментальная составляющая гражданского общества, тем более в России, по той причине, что сословие объединено профессиональностью, этическими нормами и культурными традициями, передающимися по наследству, только сословия способны защитить себя перед государством, служить государству, служить обществу. А следовательно, необходим опыт проживания этапов становления сословия, потому что мы не знаем, как в действительности жили ремесленники Новгородской республики, какая взаимовыручка была в их ремесленных общинах, а это надо обязательно прожить, так как это есть в каждом из нас. Мы думаем, что в силу государственной обращенности нашей истории, мы понятия не имеем о жизни крестьянских общин, об их взаимопомощи, взаимовыручке, о том, что из себя представляют люди, избранные для защиты этих общин. Нам нужно обязательно обратиться к проживанию настоящей истории целовальников и губных старост, которые, как известно, целовали крест, чтобы служить и защищать людей,

избравших их. Этого пласта нет ни в каких учебниках истории, ни в каких хрестоматиях, мы уже не говорим об общинах старообрядцев, которые в условиях гонения выживали, наверное, имели такие органы самоуправления, таких людей во главе, биографии которых должны быть прожиты современным человеком как пример. Конечно, нам нужно изучить и прожить историю дворянского сословия, историю его самоуправления, историю его борьбы за независимость от власти, которая ярко выразилась в движении декабристов, в создании программ северного и южного общества, в которых ясно выражалась идея любви, идея служения государству от имени дворянского сословия, только сословия не притесненного, а свободного. Так же и история Серебряного века, где существовали общины художников, литераторов и поэтов, имеющие опыт самоуправления и самофинансирования, но именно ради научной и поэтической истины, где высшим достижением их общинности был неистовый спор, где исчезали личности, а над спорящими витала идея божественного прикосновения. Мы думаем, что именно такой ракурс благодаря рождающемуся субъекту гражданского общества должен взять принцип рекапитуляции в современном гражданском образовании.

Уже сейчас, в XXI веке, который, как ты знаешь, Учитель, мы называем переходным, возникает тенденция обновленного

рекапитуляционного взгляда на человеческую жизнь. В гуманитарных науках появилась история повседневности, более глубоко и детально изучается история этносов, биографы и литературоведы все более обращаются к деталям индивидуальной человеческой жизни, т. е. к тем идеалам, по которым может и должен жить новый субъект жизни и образования. Таким образом, Учитель, мы чувствуем, что ты вместе с нами разобрался в сложностях рекапитуляции и понимаешь, что для возникающего субъекта, которого в рабочем варианте можно назвать индивидуум-личностью, необходимы условия для открытия, пробуждения и проживания индивидуальных смыслов бытия. Где человеку должны открыться такие ценности и смыслы, которые способны вдохновить его на самостоятельное творчество, на реализацию жизни во имя жизни, на понимание образования и жизни как величайших ценностей человечества, где через пережитые субъектом образования истоки прошлого, понимаемые нами как отношение человека к человеку в любви, как отношение человека к гражданской общности, как переживание своей сословной принадлежности, как служение сословию государству, как отношения монархов, императоров, царей к обществу, будут служить основанием для его пребывания и правильной оценки своих действий в обществе современном.

► **БЕСЕДА О ЧУВСТВЕ ФОРМЫ И ПОСТУЛАТЕ СТРУКТУРНОСТИ В ГРАЖДАНСКОМ ОБРАЗОВАНИИ**

Эту беседу, Учитель, мы хотим начать несколько странно. Мы с тобой можем с восхищением сказать фразу «Человек родился», вкладывая в эту фразу весь смысл его будущей жизни, его опережающие возможности, его человеческий потенциал. Мы думаем, Учитель, что главное для

родившегося человека – это все-таки тело, но понимаемое двояко: тело и телесность. Тело – это физическая совокупность человека, его скелет, обтянутый кожей. И он мало что значит без телесности. Потому что под телесностью мы понимаем биогенетический потенциал человека, его са-

мостийное движение к реализации себя. Ничего человек не создает на Земле, ничего не структурирует, кроме собственного тела. Даже тебе знакомый Штайнер непонятным пока для нас образом назвал тело человека физическим, эфирным, астральным, понимая под первым чистый вариант «скелета и кожи», под вторым выражение телесности в понятиях и законах, под третьим, астральным, выражение телесности в форме духа. Но все это как ты видишь тело, или телесность. Именно телесность ведет ребенка от того, чтобы ползать к тому, чтобы начать сидеть, вставать. И он абсолютно самостийен – никто не учит его этому. И только затем, когда тело выровнялось с телесностью, с энергетическим потенциалом человека, возникает действительная человеческая жизнь, и она составляет, на наш взгляд, желание тела, и главным образом телесности, отразиться в собственных продуктах, или, как говорят философы, в инобытии телесности. Продукты человеческой телесности и есть форма всех форм. «Требования возможности простого знака есть требования определенного смысла» [25, с. 21].

В самом начале своего пути, на заре всех цивилизаций, а в нашем понимании, в раннем детстве, человек, не осмысливая пути к продукту, продолжает свое тело: в орудиях труда, в палке-копалке, каменных топорах, в метании камня, – и в детстве человечества, и в раннем детстве современного человека. Более того, он начинает строить дома, жилища, и они так похожи своими окнами на человеческие глаза, а дом на человеческое тело. И как сказал однажды наш друг философ: «В маленьких домах живут маленькие люди, в больших – большие», имея в виду, конечно, не богатство, хотя и это имеет значение для реализации себя. Он подразумевал пространство человеческой телесности, по которому одному требуется маленькая комната в виде «шкафа», а другому – огромное пространство с пятиметровым потолком с лепниной, с большими окнами полными

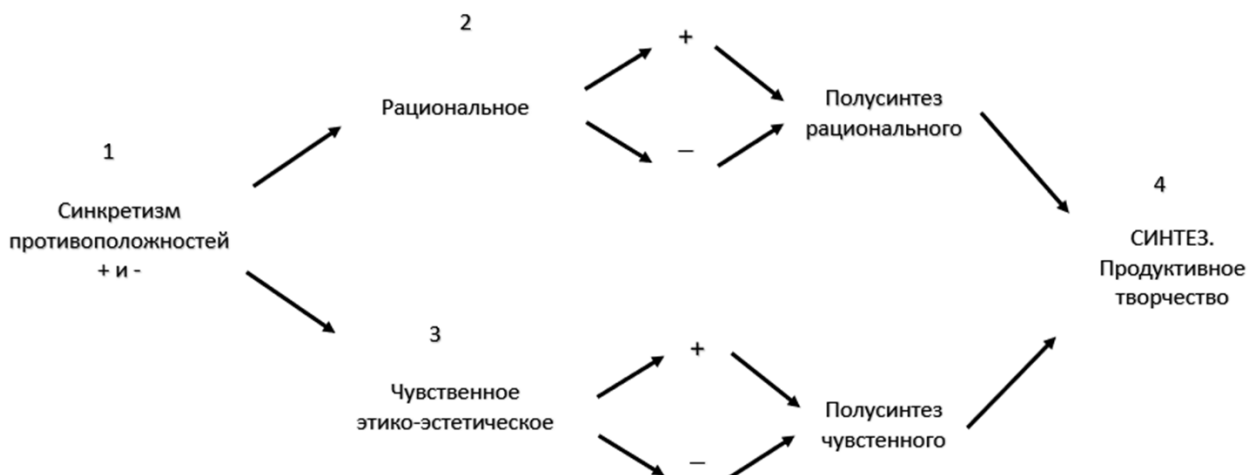
света. И именно это представление телесности дает первое понимание о форме. Мы уже не говорим, Учитель, о том, что когда мы с тобой пойдем в лес, ты обязательно увидишь себя, свою телесность в дереве, соответствующем тебе по возрасту, по стройности, березе, соответствующей твоей мечте, увидишь свою старость в дряхлом, уходящем из жизни дереве, ужаснешься скалистому изваянию среди деревьев, испытав ужас твердости. Ты обязательно увидишь среди вереницы гор, больших и малых, свою гору, олицетворяя в ней свой жизненный путь. Но если ты поедешь на Кавказ, или в Карпаты, или на Урал, ты обязательно услышишь сотни легенд, в которых ожили камни, так похожие на людей. Это лежащие в горах красавицы с распростертыми руками, это юноши, застывшие перед тем, как броситься в пропасть из-за несчастной любви. И это тоже скала, всего лишь скала! Как инобытие твоей телесности.

Но со временем человек начал отодвигать продукты тела подальше от своего лица. Именно для того, чтобы рассмотреть свое лицо в деталях. Ранее он просто жил среди зеркал и не замечал их. Но чем старше становился человек, тем более ему хотелось заглянуть в глубины собственной телесности, увидеть себя со стороны, почувствовать даль и глубину, в которую, как ни странно, можно всматриваться. И вот как только, Учитель, из неопределенности своих первоначальных представлений, из неразвитости сторон конфликта, который всегда возникает вначале пути, вначале любого явления, он начал конструировать, осмысливать, анализировать свою дорогу к продукту. Вот именно здесь возникли первые понятийные структуры. Человек начал абстрагироваться от начала. Уходить от реальности. И в этом отчуждении рождались формулы понятий, которые, если заглянуть в этимологию каждого из них, есть форма пути продукта своего тела к результату, который ты наметил, отталкиваясь от энергетического потенциала

своего тела. Между тем, Учитель, ты ведь сам знаешь, что рационализм, который ты берешь за основу для строительства и создания продуктов пространства, предметов и вещей, не дает адекватного отражения твоей телесности. Дома выполняют лишь функцию жилища и выживания, лес рубят для костров, нефть используют для зажигания двигателей внутреннего сгорания. А ведь это все – кровь земли... И каждый раз, когда человек не обращается к смыслам того, что он вершит из собственного тела, это приводит либо к войне, либо к исчезновению ресурсов, либо к эпидемиям. Потому что ценность телесности в продолжении, в творении человеческой жизни. А следовательно, в проживании смыслов этой жизни. Не только человек выживающий, но и человек творящий новую жизнь и переживающий радость от собственного творения. Не только земля, да и еще урожай, а Земля в ее гармонии, красотах, даях и глубинах, открывающая пространство любви. Не только звездное небо, покоряемое космонавтами, но и таинство вечности, которое несет в себе телесный потенциал человека. Не только удобное жилище, но и величие его архитектуры. Не только саморазвивающийся социум, но и социум для человека.

Таким образом, учитель, ты видишь, и ты с нами согласен, что из начального синкретизма любого явления, которое и есть первоначальная форма телесности,

рождается мыслительный конструкт зеркальной продуктивности тебя, который усложняется специальным конструктом проживания смыслов бытия. И в синтезе рождается продукт, отражение телесности, его абсолютная форма. Можно с уверенностью говорить, Учитель, что любая форма любого предмета, любого мыслительного результата, предмета художественного творчества – есть отражение человеческой телесности, и есть чувство формы. Так исторически сложилась структура, которая всегда начинается с неопределенности, с неразвитого конфликта плюса и минуса, затем этот неразвитый синкретизм абсолютизируется в рациональный конструкт, в систему понятий, которые по существу представляют собой формулу пути к продукту. Внутри себя этот позитивный рационализм так же распадается на две абсолютные точки, приходящие потом к конвергенции, к полусинтезу. Из этого же начала, из неразвитого конфликта противоречий параллельно рационализму развивается, движется к самому себе художественный смысл явления. Который так же, внутри себя, распадается на добро и зло, чтобы затем найти точки соприкосновения, конвергировать и взойти к полусинтезу добра и зла. Структура же завершается действительным продуктом, синтезом рационального и чувственного, понятийного и смыслового. Для простоты покажем это в схеме:



Всеобщая структура как форма движения к продуктивному результату.

И вот теперь нам с тобой понятна **инвариантная структура**, которая представляет тотальную форму развития и по существу организует материальные процессы, процессы становления человека, явления, в которых рождается продукт человеческой телесности: от стула до теории относительности от выращенного цветка, к красным макам Ван Гога, от жилища египетского крестьянина к пирамидам, а от них – к гармонии и стройности Петергофа. Мы тебе откроем тайну. Показанная тебе инвариантная структура попадает в школу, в образование. Она несколько видоизменяется с точки зрения терминологии, но остается прежней по своему замыслу и пафосу. Для удобства мы назвали **пять ее компонентов именно так: образ, анализ, смысл, действие, рефлексия**. Под образом мы понимаем начало всех явлений для их изученности и продуктивности. **Образ – это некоторая опережающая характеристика будущего явления**, каким бы оно ни было по результату: либо представлением, либо понятой теоретической формулой, интеллектуальным решением, либо художественным произведением, либо практическим действием, изменяющим мир, либо, наконец, рефлексией над произошедшим. Но суть образа остается одной и той же – это характеристика, описание будущего явления, его пути в символах, ведущих понятиях, типологических персонах и самостоятельных творческих представлениях учащихся. **Далее анализ** (имеется в виду мыслительный анализ) отражает второй этап философской инвариантной структуры. Но если анализ в реальности – это действительно открываемые учеными понятия, то **в образовании – это открываемые детьми уже созданные кем-то понятийные формулы**. Это квазиинтеллектуальное творчество. Но для школьника оно является, без сомнения, настоящим, заимствованным из интеллектуального

чувства, которое человек имеет априори и постоянно рождает его каждый день. Далее, когда в полусинтезе он делает попытку создания интеллектуального продукта, ученик понимает его половинчатость, и обращается к другой стороне этой структуры, **к смыслу**, персонифицируя этот смысл через собственную судьбу в диалоге с персонами культуры. Суть этого тождественного глубинного диалога связана с преодолением человеческого тела в его физическом понимании человеческой телесностью. Победа телесности над телом и есть смысловая продуктивность, второй полусинтез. Весь этап поиска смыслов рождается из глубин этико-эстетического бытия человека, которое так же, как ни странно, по нашему мнению, учитель, дано, а не задано. Дано человеку, чтобы он открывал это в себе, гармонизировал и совершенствовал, неутомимо стремясь к идеалам и ценностям художественного творчества. И, наконец, синтез альтернатив: творчески рожденного анализа, понимание рациональных формул, прожитого персонифицированного этико-эстетического смысла в практике, приближенной к социальной действительности, и рефлексии над логическим конструктом, снятым в структуру практики и одухотворившим эту практику прожитым субъектом образования смыслом. Итак, Учитель: образ, анализ, смысл, действие, рефлексия. Мы вместе с тобой убеждены, что эта структура, определяющая постулат структурности в образовании, представляет все его уровни от всеобщих: где задействована школа, профессиональная школа, постобразовательные учреждения как единый процесс. Все они объята синкретичным, с неразвитыми сторонами конфликта образом, возникающим в школе, анализом и смыслом, которые абсолютизируются в профессиональных учебных заведениях. И, наконец, практическим синтезом и рефлексией в постпрофессиональном пространстве образования.

Тебе будет ближе, Учитель, структура школы в целом, и, скажем тебе откровенно-

но, предлагаемая структурная схема сразу же высвечивает недостатки школьной образовательной системы. Допустим, у нашего образования есть образное начало, имеется в виду дошкольное и начальное образование, в котором рождается и обрисовывается весь будущий путь ученика. Далее, когда субъект образования попадает в основную школу, его обучение носит достаточно прагматичный, рациональный, нацеленный на практическую продуктивность образовательный контент. Он многообразен и каждый год в нем объединяется единым чувством. Представим, в пятом классе учащиеся проживают категорию «человек», от выживания до практического творчества, в шестом – категорию «Земли», от обычного урожая до любования ее далями и горными вершинами, от земли плодоносящей, до земли одухотворенной. В седьмом классе у учащегося возникает желание видеть ночное звездное небо, слушать тишину у костра, впервые задумываться над мирозданием. Это отразить его в стройности порядка собственного тела и в прострации, которую это тело строит, и в школе, которая олицетворяет собой гражданское общество, и устроенное как мироздание в структуре. В восьмом классе они уже готовы к переживанию культурологических смыслов бытия, и для них обычные предметы быта могут превращаться в предметы искусства. В девятом классе у учащихся отчетливо возникает желание пребывать в реальном социуме, адаптироваться к нему и жить в нем по собственным идеалам и ценностям. Мы думаем, ты знаешь об этом, Учитель, и испытывал вместе с детьми это движение, которое объединяется ментальным чувством, ментальным умонастроением, но еще лишенным действительного смысла: более позитивным, более логичным и усматривающим во всем пользу и успех. Чтобы затем после девятого (и ты знаешь, Учитель, эту пропасть между девятым и десятым классом) с твоим учеником произошел, как говорят экзистенциалисты, «обморок», – он меняет тело,

и оно из эфирного и физического, как бы сказал Штайнер, переходит к астральному, духовному телу, а следовательно, обращается к смыслам бытия, к проживанию с помощью художественных образов Любви, Истины, Добра, Красоты и Творчества. Мы думаем, ты согласен с этой картиной, требующей целостного завершения – а вот завершения, Учитель, и нет! В современной школе все стремятся получить высшее образование, причем быстро и за бюджетные деньги. При этом ошибка в выборе не имеет значения, родители помогут. Здесь единственный выход, Учитель, следовать инвариантной структуре, которая указывает на то, что после рационализма основной школы и чувственного проживания средней школы требуется социальная практика под эгидой, под патронажем, под контролем образования для окончательного понимания, кто ты есть на этом свете, каково твое профессиональное призвание и чему ты будешь с помощью этого призвания служить в жизни. И здесь важно понимать, и ты знаешь это, Учитель, что дело не в престиже учебных заведений, а в безошибочности пути, т. е. в точном нахождении себя для реальности. Если это произойдет с помощью рефлексии после школы, то можно с уверенностью говорить, Учитель, что наша с тобой миссия реализована.

И дальше всего несколько слов о более низких уровнях образовательной практики, которые так же объяты инвариантной пятикомпонентной структурой «Образ – Анализ – Смысл – Действие – Рефлексия». Это, конечно, тотальные этапы дошкольного, школьного образования. Это учебный год, имеющий образное осеннее начало, с зимним понятийным анализом, с весенним художественным смыслом и с практическим воплощением, рождением продукции года летом, с последующей рефлексией. При этом каждая четверть, сезон года имеет такую же структуру. Начинается каждый сезон с образной характеристики, переходит в полипредметный анализ с элементами художественного

переживания. Далее учащиеся переходят с помощью художественного блока к проживанию смыслов этой части года в театрализации, и, наконец, завершают четверть защитой проектов информационного, коммуникативного и социального типа. Скажем тебе, Учитель, что, когда мы доберемся до категории «СПАС», а ей будет посвящена отдельная беседа, мы более детально тебе изложим свои предложения по реорганизации современного образования. Для начала просто заметим для тебя, что аббревиатура СПАС расшифровывается как Созерцание, Проживание, Адаптация и Социализация. Все эти компоненты несут в себе инвариантную структуру и работают на всех этапах образования.

И последнее, это будет тебе совсем понятно, дорогой Учитель, потому что речь пойдет об уроках. С той только целью, чтобы показать действие инвариантной структуры в отдельной лично-значимой теме. Ты знаешь, что школьные курсы во всех предметах разделены на темы, состоящие из нескольких уроков. К примеру, в преподавании истории это может быть эпоха Александра I, Сталинская модернизация, Великая Отечественная война. Суть социально-значимой темы состоит в том, чтобы каждую из них превратить в явление проживания эпохи, а следовательно изменение самого субъекта образования в контексте идеалов и ценностей действи-

тельности. И в этом контексте каждая из лично-значимых тем представляет из себя движение от Урока-Образа, в котором, как ты понимаешь, будет отражен путь темы в символах, ключевых понятиях, персонах и детских представлений к этапу анализа, причем многообразного по своим аспектам, выраженного в уроках мышления, завершающихся полусинтезом, уроком самостоятельного действия. В качестве смыслового этапа выступает урок-настроение, который с помощью художественных средств ведет субъект образования от художественного образа, через эстетический и этический анализ, к театральному воплощению. Театральное воплощение тоже своеобразный полусинтез. Завершается же все это в уроке самостоятельного творческого действия, плавно переходящего в урок актуализации и рефлексии.

Конечно, в течение всего года созерцательно-значимые темы, лично-значимые темы, информационно-значимые темы и социально-значимые темы несут в себе различное содержание, разнообразные методы и приемы, закономерности использования средств обучения, хотя суть остается одна. Эта суть заключена в гармонии тела и телесности субъекта образования, ученика школы с продуманной и осмысленной продуктивной формой. Вот и все на сегодня, Учитель.

► **БЕСЕДА О ЧУВСТВЕ ЖИЗНИ И ПОСТУЛАТЕ СВОБОДЫ В ГРАЖДАНСКОМ ОБРАЗОВАНИИ**

Нам почему-то кажется, Учитель, что мы беседуем с тобой вечером. Ушел день с его заботами и с его поверхностным рационализмом, где как бы все ясно, но не глубоко. Уже исчез сумрак и по-настоящему стемнело. Нам кажется, Учитель, что вечер и ночь – это истинные состояния одиночества. Когда человек остается один на один

с собой. И в этом молчаливом, глубинном диалоге с собственным «Я» он только и способен открывать чувства бытия. Как сказал поэт: «И одиночеству зажженная свеча». Заметим здесь, Учитель, что человек никогда не бывает один. Хотя, с другой стороны, в переходе, о котором мы постоянно тебе толкуем, есть совершен-

ные «одиночки». Но мы говорим с тобой о людях способных на одиночество. А это духовное состояние. Здесь ты не можешь быть один – ты всегда в диалоге. Либо с собственным «Я», либо с предполагаемым собеседником, либо с улицей, на которой ты живешь, а может быть, с персоной города. А в мистических откровениях твоим собеседником может быть целая страна, лес, горы, Вселенная. Почему, Учитель, мы так много строк посвятили одиночеству? Да только потому, что сейчас мы пытаемся с тобой осмыслить и естественно понять такие сложнейшие категории философии, которые пришли в образование совершенно неожиданно, а ранее образованием отвергались по той причине, что новая педагогика только начинается. В ней еще нет своего содержания, нет даже устоявшихся символов, знаков и тем более понятий. И она, как начинающееся явление, обращается к тому, что уже есть в философии, однако интерпретирует это по-своему, педагогически.

Что же за понятия мы предлагаем тебе обсудить в этой беседе? Прежде всего – что такое чувство жизни, понятное не так, как рассуждают философы из направления «философии жизни», а как это может понять только практический педагог, то есть ты, Учитель. Второе, не менее сложное понятие, давно обсуждаемое в истории философии, это созерцательность. Никогда еще до педагогики чувства созерцательность не являлась предметом педагогического анализа. Но мы с тобой, несмотря на уже сгустившуюся темень за окном, поговорим об этом. И еще одна важная категория, когда-то уже являвшаяся в педагогическом пространстве, но так и не понятая до конца. Мы имеем в виду, Учитель, свободу. Итак, три основополагающих понятия, о которых пойдет сегодня речь в нашей беседе: **чувство жизни, созерцательность и свобода**. И еще один очень важный момент, без которого мы не осмыслим предмет нашей беседы. Это понятие поведения, как некоторого, казалось бы, внеш-

него, относительно категорий, указанных выше. Итак, что такое чувство жизни для человека третьего тысячелетия, понимаемого как субъект образования? Его еще нет, но мы с тобой, Учитель, можем предположить. Потому что, если мы заговорили о чувстве жизни, значит, оно в нас присутствует. Здесь главное понять, что это не суета сует. Это не обычное пребывание в семье, на работе, в кругу друзей на празднике. А это глубинное проживание этих же состояний, только в их бытийственном проявлении, в глубине. Мы имеем в виду, и ты со мной согласен, Учитель, что в семейной жизни есть два порядка, или два уровня. Один непосредственный, который ты не чувствуешь. Он доведен до автоматизма. Ты как бы пребываешь в нем, но не считаешь это ценностью жизни. А вот когда ты увидел и почувствовал женственность своей супруги, и в этом чувстве нет ни молодости, ни зрелости, ни старости, а есть только откровение счастья и вечности, как и в открывшейся для женщины в ее муже мужественности. Или находящее на тебя волной материнство, отцовство! И, возможно, возникающее как бы ниоткуда чувство счастья, покоя, сыновства. И все это вместе – в особом чувстве вселенского уюта семьи. Вот в этой глубине, в этом открывающемся для человека ином мире и пребывает, и делает человека счастливым чувство жизни. Столь же двухмерно и пространство деятельности, а тем более профессиональной деятельности. Здесь также есть уровень, на котором ты не думаешь, не мыслишь. Этот уровень твоего пребывания формален, но именно за него тебя могут назвать экспертом. По той причине, что истинная жизнь профессионала совсем не во внешнем, «экспертном» проявлении, а в глубине его мыслительного диалога, сосредоточенности и непредвзятости, заимствованной из внешних, социальных катаклизмов. Ты находишься как бы в ауре абсолютного отчуждения, и твоя мысль превращается в способ пребывания на Земле. Ее незавершенность может

причинить тебе физическую боль, а отрыв от внешней формальной деятельности может закончиться головокружением и тошнотой. Но когда ты вошел в чистое состояние мысли, и твои суждения и умозаключения рождаются не в твоей голове, а приходят откуда-то свыше, преображая и совершенствуя при этом твои практические действия, при этом мысль твоя охватывает жизнь в целом, и ты становишься энергетическим гигантом, который способен поворачивать реки вспять... вот это и есть, дорогой наш Учитель, чувство жизни. Мы уже не говорим о слезах, которые неожиданно появляются, возникают от поступка твоего друга, совершенно искреннего и не ради тебя, а ради высших ценностей, которые известны только вам. И ты готов поступить так же, и поступаешь. И любое упоминание о дружбе как формализме для вас отвратительно. Это и есть, Учитель, и тебе известное чувство дружбы, а следовательно, чувство жизни.

Но почему, дорогой наш собеседник, мы с тобой так свободно говорим об этом? И несмотря на разницу в возрасте и различный жизненный опыт, ты чувствуешь и понимаешь нас? Да потому, друг наш, что ты, как и мы, наделен способностью созерцательности. Созерцание – это и есть виденье иных миров, уводящих тебя от обыденности, превращающих тебя в человека, способного видеть волшебство духовности. Не дай Бог тебе предположить, что мы делим людей на достойных этой духовности и недостойных ее, что в этом есть какой-то снобизм! Каждый из нас способен открыть в себе эту созерцательную способность, но для одного это может быть способность созерцать практические откровения жизни, как мы уже говорили, уют семьи, любимое дело, откровение друга. Для другого же это может быть любовь к Богу, к Вселенной, к космосу, к всеобщей Женственности и Мужественности, к миру, который един, к добру, которым живет человечество, к красоте, как всеобщей гармонии мира, к творчеству, ведущему

человечество к всеединству. Мы не знаем, Учитель, что лучше – быть творцом непосредственной жизни, или творцом жизни человечества, вернее, что важнее, мы не знаем. И что труднее, мы тоже не знаем. Но мы убеждены, и ты со нами согласен, Учитель, что только этим состоянием величия человека и можно жить. Вот это мы называем, Учитель, созерцанием.

И еще один важный аспект созерцательности. Он связан с категорией персонализма. И опять не в том конкретном философском понимании этой категории – «персонализм», а в том, как мы видим, через собственную жизнь ее персоналистический характер. Мы твердо убеждены, Учитель, что есть какая-то особенная, главная, всеми ведущая персон. Назови ее как хочешь: Бог, Демиург, но она есть. Энергия этой персоны, как нам кажется, охватывает все явления, все процессы, все вещи и предметы, т. е. все наше мироздание. И в таком понимании все мы, Учитель, все время находимся в диалоге с природой, с социумом, с человеком, с вещами и предметами. Мы берем этот фолиант и вступаем в диалог с его мудростью и вечностью. Мы идем по старинной улочке своего города и чувствуем весь ужас и счастье пережитого людьми ее населявшими. Но это не отдельно, не единично, а в одно мгновение. Мы подходим к зданию XIX века и тоже вступаем с ним в разговор. Даже слышим его голос. И в этот момент мы становимся лучше, честнее и чище.

Однажды с моим другом мы шли в горах. Таял снег, это было весной. И мы услышали шум ручья, образовавшийся из талой воды. И в этой чистоте воздуха и весеннем тепле друг мой произнес фразу, и она была обращена ручью: «Ручеек, дружок мой». Но в этой фразе я услышал и увидел себя, и друга моего, и ручеек, который стал нашим другом. И это было воочию, по-настоящему. А однажды я шел в одиночестве по лесу, и буквально увидел на красивом кусте роз лик своей мамы, недавно ушедшей от нас. А в великолепной

хвое лицо своей жены и дочери. Они как будто бы говорили со мной, и я вслух начал им обещать, давать клятвы. Я уже не помню, что я говорил, но говорил. Такой же персоной, но в разговоре со мной могла быть гора, устремленная далеко ввысь, небо, облако... Какое же здесь одиночество, Учитель? Вот это тоже, на наш взгляд, и ты со мной согласен, чувство жизни. Созерцать чувство жизни, быть хотя бы изредка участником, пребывающим в ином мире, который и есть счастливая гармония, дающая надежды на человеческое совершенство. В этом и состоит ценность, нравственная и эстетическая, работы созерцания над чувством жизни.

Осталось определиться нам еще в одной категории, о которой мы заявили выше. Это категория свободы. Потому что, по словам Н. А. Бердяева, «и чувство жизни, и созерцательность возможны только в свободе» [13, с. 47]. Свободу мы понимаем, Учитель, как умение полного отчуждения от стереотипов обыденной жизни и пребывание в чувственной жизни и проживание этого чувства как будущей гармонии, как желаний и потребности одухотворить свою реальную обыденную жизнь, сделать ее такой же хотя бы на мгновение.

Нам кажется, Учитель, достаточно сказано о чувстве жизни, о свободе, о созерцательности, чтобы тебе это стало понятно, и чтобы ты сумел найти эти состояния в собственном самосознании. Но мы ведь с тобой говорим о педагогике, об образовании, о постулате, который мы назвали постулатом свободного образования, следовательно, нам необходимо увидеть, перевести то, что мы с тобой чувствуем, в образовательные процессы. Иначе как мы добьемся образования в свободе?

И вот здесь наступает время, когда нам понадобится категория поведения. Сразу скажем тебе, Учитель, что постулат свободы образования имеет проверенный опытом алгоритм. Этот алгоритм состоит из пяти этапов. Начинается он со спонтанного поведения, переходит в сознания,

где обретает правила, а далее становится делом самосознания, где как раз открываются чувство жизни и чувственный дух, затем возникает этап осознанного поведения, и, наконец, завершается все этапом социализации. И вот здесь, Учитель, хочется сказать сразу же, что мы против теории свободного воспитания, предложенной когда-то Ж.-Ж. Руссо и Л. Н. Толстым, по той причине, что это был эмпирический поиск. Он не был продиктован истинной свободой и чувством жизни. Авторам казалось, что внешняя свобода ребенка, никак не организованная, есть действительная свобода, которая откроет человеку истоки жизни. Но мы недаром заговорили о созерцательности, о персонализме, потому что у каждого созерцательного акта, у каждого глубинного диалога есть свои двери, свой вход. Который, конечно, внешен, требует своего ключа, но без него ты не войдешь в свободу. И вот этот ключ мы называем поведением, которое нужно сначала осознать, затем пережить, далее адаптировать и ввести в социум для его гармонизации.

Поведение есть выражение человеческой телесности, которое всегда спонтанно и требует осознания, а следовательно, норм и правил поведения. А так как сознание связано с дальнейшим глубинным самосознанием, то оно никогда не ошибается. Оно точно требует от поведения тех проявлений, которые необходимы для самосознания, для возникновения чувства жизни, для созерцательности, для свободы. Почему Толстой закрыл свою Яснополянскую школу? Да потому, что он, во-первых, не был педагогом и думал, что его педагогический домysel о свободном воспитании, о том, что у поведения нет правил и что эти правила рождаются не из внутреннего, а из внешнего, и потому их нужно отрицать, привели теорию свободного воспитания к абсолютному абсурду. Что мы имеем в виду, Учитель? Сейчас ты поймешь. Мы идем по лесу, и по лесной тропинке нужно идти медленно, да так, чтобы шаг твой был созвучен мощи этого

леса, «чтобы не спугнуть лешего», как говорили язычники. А дальше мы говорим школьникам: «Посмотрите на небо, а затем на темный овраг», «Не думайте о городе, из которого вы уехали». И в этом бездумье и взгляде на голубизну неба и темноту оврага правила, подсказанные самосознанием и чувством жизни, открываются человеку. И в этом открытии мы уже не вольны указывать детям. Вот там они абсолютно свободны. Там, в темноте оврага, сначала спонтанно, а затем осознанно возникают жизненные ассоциации, светлая печаль, а освещенная голубизной неба, это печаль превращается в радость, а вместе они открывают проживание смысла жизни. Но это все наши догадки. На самом же деле это абсолютная свобода, в которой пребывает наше чувство жизни, но благодаря организованному сознанием первоначальному поведению – правилам хождения по лесу. Мы заходим в собор и снимаем головной убор, а женщины покрывают головы платком. По правилам мы должны совершить крестное знамение, и еще обураваемые сумятицей города, мы уже, благодаря правилам поведения, готовим свое самосознание к молитве, к откровению с Богом. Так же мы заходим в музей, и знаем, что шуметь, разговаривать громко в музее нельзя, что нельзя дотрагиваться до скульптур, что нужно держаться на расстоянии от художественных полотен, – и все это рождает возможность проживания смыслов художественных произведений, исторических артефактов, т. е. чувства жизни, которое разлито и пребывает в экспонатах. Но созерцательность, которую мы испытали в мемориальном музее писателя Гончарова, возникла как свободное чувство, как чувство диалога с ним только после того, как мы выполнили правила этого музея. Но эти правила нам никто не объяснял – они были продиктованы будущим, возникающим из меня самосознанием, чувством диалога с этим человеком. А вот из мемориального музея мы вышли другими – радостными, оптимистичными,

желающими творить. Это был уже этап осознанного поведения, который далее выразился в писании, в лекциях, в уроках, то есть нашей жизни в социуме.

Что здесь важно, Учитель? Важно, что постулат свободы в образовании указывает на то, что эта свобода возникает из очень несвободного поведения. И, казалось бы, внешнего, относительно свободы. Но это «внешнее» продиктовано и заказано внутренним самосознанием. А постулат свободы в образовании говорит нам о том, что, Учитель, ты знаешь, как важна твоя роль в организации первоначального поведения для того, чтобы далее твой ученик вошел в свободу представлений, свободу мышления, свободу переживаний, в свободу волевого действия.

Мы ничего не могли сделать, чтобы в историческом зале дети слушали классическую музыку до тех пор, пока мы не организовали условия для слушания, в которых были отражены правила поведения слушания классической музыки. Мы поняли, что нужно не стоять, а сидеть. Что это сиденье должно быть не за учебными столами, а на диванах. Что музыке должен помогать свет и цвет атмосферы зала, и все-таки часть музыкальности нужно переводить для детей с помощью слов. Это были определенные правила поведения перед слушанием. Дети привыкали к ним, и это привычка становилась основой для слушания глубинного. И когда мы помогли детям дисциплинироваться, им сразу же понравилась лунная соната, и первый концерт для фортепиано с оркестром П. И. Чайковского, Сергей Рахманинов, Александр Скрябин и другие. Мы знали одну учительницу математики, которая говорила: «Завтра у нас будет очень серьезный урок математического мышления. Завтра вам нужно прийти в белых рубашках и черных брюках, а девочкам в белых блузках и темных юбках». Нас это удивило, но потом, когда на уроке математики мы увидели, как дети работают, мы поняли, что строгий, линейный, логиче-

ский вид их одежды способствовал эффективности их мышления.

Мы работали в школе с замечательной учительницей Натальей Николаевной Зубковой, которая проводила урок настроения, где в интегрированном варианте литературы и истории дети изучали Средневековье. Мы видели, как в класс вошли мальчики в рыцарских доспехах, а девочки в платьях и головных уборах дам средневекового замка. И как она, с присущим ей артистизмом, обратилась к ним, называя их именами средневековой стилистики, и как девочки и мальчики реагировали на это. И как потом, благодаря правилам поведения, определяемых костюмами, дети свободно двигались, танцевали, писали друг другу записки, и мы поняли, Учитель, что нам, сидящим и смотрящим на все это, вне поведения, очень неуютно среди свободных, перевоплотившихся в дух иной эпохи детей, для которых не существует времени.

Но достаточно, Учитель. Нам кажется, ты понимаешь, о чем мы говорим, и можно подводить итоги, в которых нужно очень отчетливо еще раз нам с тобой повторить главные правила постулата свободы и образования. Но для этого мы с тобой, Учитель, должны подвести философское основание под идею человеческой свободы. Люди становятся людьми только в диалоге. Человек рождается, и мать с отцом смотрят на него и радуются, испытывают счастье, и это чувство отражается в маленьком телесном комочке. И это уже диалог. В течение всей жизни ты знаешь это, Учитель, с одними ты держишься на расстоянии, с другими уже взаимодействуешь, а с третьими вступаешь в глубинный диалог, диалог чувств. А бывает так, Учитель, что целое столетие люди, устремленные в будущее, забывающее об индивидуальном, живут целостными массами, строят пирамиды, а еще через множество столетий заводы на Урале и в Сибири. И кто против них – тот их злейший враг. Кто не хочет участвовать в этом коллективном подвижничестве, тот и есть

зло. И люди с удовольствием уничтожают этого человека, решившего, что он может жить вне коллектива. И вот наступают другие времена, Учитель, и люди уже не признают мнения коллектива и сотрудничают в микроколлективах. Причем сотрудничают временно, творят конструкты, модели и проекты, и тут же, закончив работу, забывают друг о друге. Но в момент сотрудничества они так увлечены, что могут создавать даже семьи, чтобы потом расстаться, и довести количество разводов до 87 % из в год. По существу это «посотрудничали», «сделали дело» и разошлись, и забыли. И забыли даже про детей, если что-то получилось. А сейчас надзорные органы вместе с государством пытаются разыскать отцов, а иногда и матерей. А бывает такое столетие, а может быть и несколько столетий, когда люди точно определяют, с кем и когда им вступить в диалог, а затем не расставаться в этом диалоге всю жизнь. Создать крепкие семьи, производственные микрогруппы, основанные на творчестве, и дружить так, чтобы отражаться друг в друге до созерцательной глубины. Здесь возникает, Учитель, естественный вопрос: почему именно так движутся в своей свободе человеческие отношения? В одном случае это свобода подчинения коллективу: это тоже своеобразная радость и жизненное удовлетворение, если коллектив признал тебя. В другом случае это сделанное дело. В третьем – это настоящие человеческие отношения. Почему именно так? Почему одни только мечтают о настоящей жизни, а другие безоговорочно, безоглядно вступают в глубинный диалог с человеком, точно настраивая свое бытие на бытие другого? И там, и там человек поступает абсолютно свободно. И там, и там он счастлив. Но это разные, качественно различные состояния жизненности. Ответ находим у мыслителей античной эпохи, где еще Демокрит говорил о людях как о скоплении атомов, объединенных одной идеей и взаимодействующих между собой. Когда же энергия взаимодействия ос-

лабеваает, общность, или «туманность», как ее называл Демокрит, дифференцируется, связь ослабевает, и атомы превращаются в маленькие точки, одиноко мелькающие во Вселенной. Такое движение атомов называли демокритовскими атомами. Это понимание человеческих отношений позднее раскритиковал Эпикур. Он сказал, что люди так не живут по той причине, что у каждого из них есть вектор, и с помощью этого вектора каждый атом всматривается в другой атом и притягивает к себе того, кто энергетически ему родственен. На этой основе возникают группы атомов, долго существующие рядом с друг другом на основе векторной комплементарности. Мы думаем, ты понял, Учитель, что имел в виду Демокрит и что имел в виду Эпикур. Осталось разобраться в том, что является у человека основой комплементарности, что сближает людей, что делает их микроколлективы и микрогруппы более устойчивыми, в чем все-таки суть человеческого вектора? И здесь выясняется, Учитель, что содержанием этой комплементарности, этого индивидуального вектора, по которому человек строит свое мироотношение, является его глубинное внутреннее бытие. Человек, способный заглянуть в собственные истоки, всегда ищет зеркальное отражение таких же истоков в другом человеке. Это движение друг к другу не создашь никаким принуждением. Только свобода

диалога рождает это человеческое существование, где люди тянутся друг к другу на основе свободной комплементарности, образуют устойчивые микроколлективы и микрогруппы, и любя друг друга, испытывают чувства, в которых живут созерцательные отношения, находясь в устойчивых общностях, т. е. в семье, деятельности в обществе. Они пребывают в абсолютной свободе, которой подходит известная в экзистенциализме фраза: «Я люблю – значит, я существую».

Итак, еще раз об итогах, Учитель. Во-первых, каждый человек может открыть в себе чувство жизни и созерцать его с помощью глубинного диалога. Но эта возможность открытия для себя гармоничного мира духа и чувства может быть предоставлена только поведением и правилами этого поведения, рожденными по заказу созерцаемым человеком чувством жизни. А твоя задача, Учитель, создать условия для органичного перехода, трансформации спонтанного поведения в строгие правила, пропускающие человека к самосознанию, к чувству, к свободе, а затем переводящие его в осознанное поведение. А весь этот путь: от взаимодействий в микроколлективе через глубинное отношение в микрогруппе на основе комплементарности – ты проделаешь вместе с учеником, Учитель, для гармонизации социума по идеалам образования.

ВТОРОЙ ЦИКЛ БЕСЕД С УЧИТЕЛЕМ

► *ЧЕЛОВЕЧЕСКИЕ ЧУВСТВА И ПРИНЦИПЫ ГРАЖДАНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ*

ВВЕДЕНИЕ

Мы думаем, дорогой мой друг, Учитель, что наши с тобой беседы воспринимаются сложно. Их невозможно, наверное, читать беспрерывно, как это делаешь с художественным романом, а нужно останавливаться, осмысливать через себя каждое понятие и, определив его место в собственной жизни, окрыленным идти дальше.

Мы это говорим не потому, Учитель, что беседа с нами очень для тебя полезна. Мы это говорим только для того, чтобы беседа стала для тебя беседой с самим собой. И понятия, которые мы здесь предлагаем для осмысления, наши с тобой понятия. И разговаривая с нами, ты как бы превращаешься в абсолютного эгоиста, впитывающего новые знания для открытия собственной судьбы, для виденья перспективы своей жизни. И не мы тут как собеседники являемся главными, а ты, заново переосмысливающий свою жизнь, ну, допустим, с нашей помощью. Мы предлагаем тебе, Учитель, сделать открытие с помощью следующих чувств, которые мы когда-то открыли в себе и, пережив их, отдаем тебе для осмысления и понимания. Мы убеждены, что современный человек, особенно вступающий в профессию, как ты, или уже опытный учитель, но живу-

щий в начале XXI века, имеет возможность открыть чувство оптимизма, чувство имажинации, чувство вочеловечивания, чувство гармонии и чувство самости. Более того, если он профессиональный учитель, он способен эти чувства, во-первых, увидеть в своих учениках, а во-вторых, опираясь на принципы, каждый из которых соответствует чувству, показанному выше, попытаться сформировать свое отношение к современному образованию. Мы думаем, что если сейчас мы абстрактно изложим эти принципы в соотнесенности с чувствами, ты уже начнешь что-то понимать, Учитель. На наш взгляд, в современном образовании должны функционировать принципы, которые работают на пробуждение и организацию показанных выше чувств. Чувство оптимизма имеет отношение к принципу образования как программе жизни. Чувство имажинации соотнесено с принципом природосообразности. Чувство вочеловечивания приходит в образование с помощью принципа персонализма. Чувство гармонии открывается для учащихся в контексте принципа организации. А самость открывается на основе принципа субъектности. Итак, беседа первая во втором цикле.

► **БЕСЕДА О ПРИНЦИПЕ ГРАЖДАНСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПРОГРАММЕ ЖИЗНИ
И ЧУВСТВЕ ОПТИМИЗМА**

Естественно, Учитель, ты с удивлением спросишь нас, мы предвидим твой вопрос. Он будет звучать примерно так: «Разве можно человеческое чувство подвергнуть программному влиянию?». Ответ на твой вопрос потребует обращенности к нашему введению, а также к нашему пониманию программности в образовании и чувства оптимизма. Если ты знаком с введением в наши беседы, то помнишь, что там я предложил аналогию, которая по-своему мистична. Мы уверены, что человечество олицетворяет собой единый мозг, а следовательно, единый разум. Мы имеем в виду, что это разум солнечной системы. Но если это так и ты согласился с нами беседовать, то далее мы утверждаем, что у разума есть сторона мышления и сторона чувства. С одной стороны – мозг рационален, а с другой – интуитивен, склонен к переживаниям, настроениям и чувствам. «Мы уловили бытие, которое ускользает от познания и которое служит его основанием, мысль, которая совсем не дана как представление или значение готовых выражений, но которая схватывается непосредственно как она есть, этот способ схватывания не феномен познания, но сама структура бытия» [75, с. 31].

Если говорить о рациональной стороне деятельности человеческого мозга, то она всегда ближе к телу, к телесности, и по существу является его инобытием. У другой стороны разума главным является дух, он основа человеческого чувства. Чувство является нам в символах, знаках, ассоциациях, образах, судьбах, событиях и рефлексиях. В изначалии деятельности разума рационализм и чувственность выступают в некотором неразвитом синкретизме, в некоторой виртуальности, которая постоянно сменяет друг друга, дополняет друг

друга и опережающе формирует взгляд на будущее. А далее доминантное положение занимает тело, а точнее – телесность. Оно ближе к понятиям и человеку, к Родине и человечеству. Именно телесность порождает мысль, формулирует понятия, законы. И, по существу, законы природы, открываемые на этом этапе, почти не отличаются от законов жизни общества. И если взглянуть на ретроспективу этой проблемы, то мы увидим, что даже самые отпетые эмпирики, начиная с Бекона, Яна Амоса Каменского, были все-таки рационалистами. Они поднимались от чувственных ощущений к понятиям, и даже классифицировали науки, не говоря уже о Декарте, Спинозе, Лейбнице и, тем более, Гегеле, для которого даже Бог был понятием. А вместе с ними Локк, Песталоцци, Герbart. Все это перешло в научный позитивизм и завершилось социальным позитивизмом. Ярким примером здесь является русский социализм. Это была жизнь людей, которые заказали сами себе понятия научного социализма, теорию научного коммунизма, моральный кодекс строителя коммунизма. И как бы сейчас это ни казалось странно – они жили по этим понятиям. Однако, как ты знаешь, закончилось это печально – распадом СССР. И здесь, конечно, нет виновных, а есть завершенность рационализма как качества. Как и человек, человечество взмахнуло крылом рационализма и, надо отдать ему должное, сделало колоссальный рывок вперед. Но понятийная энергия исчерпала себя. И по этой причине нужно взмахнуть вторым крылом – крылом чувства, обратиться к чувственной стороне разума. И здесь, на мой взгляд, никто никому не должен – это объективное явление в деятельности мозга и разума.

Еще несколько слов об этой мистической аналогии. Как я уже говорил во введении – мыслящий разум завершил свою работу. А он, как обычно, понятен и монополярен. Рационализм стремится к единому управлению, к понятийной системности, к правилам, которые вырабатывает тот или иной монополист. Чувственный разум дискретен. Он так же стремится к целостности, однако эта целостность, в которой каждый сегмент мозга, а следовательно, разума восходит, проживая каждый из уровней чувственности от мгновения к переживанию, от переживания к настроению, от настроения к чувственному образу, а далее уже к мироотношению в виде образных, интеллектуальных, этико-эстетических, практических и рефлексивных чувств. И по этой причине чувственный разум многополярен: он обращает человечество к культуре, он нацелен на дух наций и народностей, а ты знаешь, что под духом мы подразумеваем чувства в их ментальном и трансцендентном проявлении. Мы же пребываем в переходе. Под этим «мы» подразумевается XXI век. XXI век – это век перехода от цивилизации мыслящего разума к цивилизации чувствующего разума, и именно в переходе человеку, субъекту образования, как никогда необходим оптимизм и чувственная программа жизни.

Чувство оптимизма всегда связано с устойчивостью, с определенностью, с перспективой, с опережающими образными представлениями, когда человеку в начале пути все становится ясным, понятным. Если создать условия для проживания этой уверенности в будущем, т. е. в оптимизме, то человеку будет и эффективнее и проще реализовывать замысел его жизни. Однако как понять, что такое программа, тем более чувственная программа? Здесь вызывает затруднение категория «программа». Она ассоциируется с рациональным формулированием положений, понятий, суждений, предположений о будущем. Но к этой программе человек не возвращается спонтанно, она не является мотивом его

жизни. И только в том случае, когда программа не написана, а идеально прожита и является содержанием эмоциональной памяти человека и человечества – только в этом можно определять программу как исток, к которому на том или ином этапе жизни в ее кризисах, в ее преодолениях возвращается каждый раз субъект образования и субъект человечества.

Казалось бы, мысль достаточно свежая и новая, однако здесь тоже возможна ретроспектива. Оказывается, все философы Средневековья, мистики XVII века, в известном смысле Шеллинг, философы-экзистенциалисты и, конечно, русские религиозные философы только об этом и говорили. Но, как нам кажется, они ошибочно, как это часто бывает в философии и в педагогике, считали, что чувственная память присуща и поколению рационалистов. Они сами не предполагали, что их мысль была обращена к будущему, к новой цивилизации чувственного разума, в которую мы только вступаем. Все они в той или иной степени говорили о доминанте чувства, часто называя это Духом, субстанцией, симфонической личностью и т. п.

Теперь, когда многое тебе стало ясно, Учитель, мы сможем перенестись в область образования, понимая под образованием становление образа гражданина. В этом смысле мы рассматриваем движение субъекта образования в контексте двух его начал, двух чувственных хранилищ его памяти. Одно из них имеет отношение к телесности, а его пребыванием на земле, его непосредственным выражением является ментальность – умонастроение, которым охвачена целостная человеческая жизнь. Вторая же сторона, на наш взгляд, представлена чувством трансцендентности по той причине, что человек живет здесь и сейчас, в мире сем, и представляет собой частичку человечества, проживая его бессмертие как свое. То есть, с одной стороны, человек конечен, и за это отвечает ментальное состояние его жизни, а с другой стороны – он вечен. И здесь основа-

нием являются трансцендентные чувства. Осталось самому человеку определить: он призван на эту землю жить здесь и сейчас, идеалами единичной жизни, или служить человечеству? Вот как раз этот конфликт он разрешает самостоятельно, в свободной социальной практике себя самого. Это синтетическое состояние, в котором разрешается конфликт единичного и всеобщего, т. е. социальная практика, которая у нас в школьном образовании не обозначена. У нас превалирует идея непрерывности, где человек непрерывно переходит из начальной школы в среднюю, от нее в высшую, поступает в институт и т. д. Как будто бы социальная практика лишена образовательного контента. А она, как ты знаешь, Учитель, имеет колоссальный педагогический эффект и ничего не прерывает, а наоборот, точно выверяет профессиональный жизненный выбор человека.

Итак, друг, образование как программа жизни, которая не зафиксирована, не написана, а является кодом человеческой памяти. И начинается становление этого кода, который придется еще расшифровать в течение жизни, с рождения ребенка и до завершения начальной школы. На этом этапе ментальное и трансцендентное выступают в неразвитом синкретизме, благодаря отцу и матери постоянно сменяя свою доминанту. Это происходит примерно до трех лет жизни маленького человека. А далее ребенок попадает в детский сад, или остается дома, это не важно. Но доминантой его поведения является физическое действие. Ребенок не мыслит и не чувствует, если говорить утрированно, а действует, тем самым тренируя свое тело и пробуждая его ментальные основания. Задача воспитателя в данном случае состоит в том, чтобы пробуждающую телесность наполнить этикой и эстетикой ментального свойства, внедрить в детские игры элементы преодоления, соревновательности, победности и успеха, а также честности и правдивости. Когда же ребенок достигает возраста пяти лет,

в нем происходят качественные изменения, связанные с появлением тенденции духовной направленности. И примерно два года, до семи лет, ребенок, не забывая игры физического свойства, открывает в себе желание слушать сказки, читать интересную мифологию древних, читать стихи с попытками влияния на аудиторию, и даже играть в спектаклях, где пробивается первоначальное понимание архетипов человеческой жизни: любовь, истина, добро, красота, которые становятся основой художественных игр, заказанных самим ребенком. Конфликт неосмысленного физического действия и интерес к открываемой мифологии рождает в сознании ребенка желание сблизить тело и дух. И он с удовольствием идет в первый класс, мечтая только об одном: что противоречия, которые гложат его сознание, имеется в виду тело и дух, а в нашем понимании чувство, будут разрешены в синтезе начальной школы.

Ошибочность современного образования на данном этапе, на наш взгляд, состоит в том, что ребенка сразу же начинают учить, и чем раньше, тем лучше, так считается. А задача маленького школьника в начальном этапе образования, во-первых, разрешить в себе конфликт телесного и чувственного, а во-вторых, сделать это с помощью той же игры. Мы убеждены, что в начальной школе нужно продолжать играть! Но игра начальной школы должна носить действенный, жизненный характер. Если мы изучаем математику, то для решения жизненных задач нашей семьи, для строительства дома, для определения километража нашего путешествия и т. д. Если на уроках чтения, окружающего мира мы изучаем понятия, связанные с нравственностью, или с эстетикой, или с безопасностью, то мы должны это делать только для того, чтобы увидеть их действие в игре, которая имеет отношение к актуальной жизни. Завершаться же начальная школа должна каким-то особым лагерным сбором, где маленькие школьники уча-

ствуют в игре на выживание, конечно, понимая его условно.

В результате получается, что первый этап образования, от рождения до десяти лет – есть абсолютная форма жизни, преподнесенная в игре. Настоящая абстрактная форма, которая далее должна наполниться абстрактным содержанием отрочества и юности. Именно так мы создаем условия для возникновения семейного образа будущей реальной жизни.

Мы хотим более подробно остановиться на телесно-ментальной составляющей программы. Все дело в том, что школьное образование обозначено физиологически, психологически и педагогически в пубертатном состоянии субъекта образования и постпубертатном. Пубертатное состояние имеет отношение к возрасту с десяти до пятнадцати лет. Это возраст пребывания школьника в пятом-девятом классе. Мы понимаем под пубертатом, или половым созреванием, субъекта образования совокупность состояний, в которых рождается человеческая продуктивность. Именно продуктивность определяет этот период образования как ментально-практический. И потому, в отличие от всех теоретиков сегодняшнего дня, мы предполагаем, что этот возрастной период в его образовательных компонентах должен быть обращен к практической продуктивности каждой формы обучения и воспитания. Однако на какой важнейший вопрос нужно ответить в данном случае? Вопрос звучит так: почему отрочество в своем пубертатном состоянии, своим ментальным инобытием является чувственной программой жизни? Что должно остаться в эмоциональной памяти субъекта образования в эти четыре года, чтобы потом, во взрослой жизни, восприниматься как исток? Здесь нужно исходить из взрослых забот, из того, что вызывает трудности у взрослого человека, живущего в реальном социуме. Мы имеем в виду его практическое выживание и адаптацию, пространство, в котором пребывает этот человек, жестко очерчен-

ное им самим же. Как ни странно, это пространство его тела, это пространство его земли, его родины, его семьи, его жилища, которое он готов защищать. Мы думаем, что для человека взрослого очень важен порядок его пребывания на земле, и этот порядок приходит от его же тела, которое дано ему как упорядоченное, и этот порядок связан со вселенной, с космосом, потому что что может убить человека? Только беспорядок и хаос. В этом порядке человек обязательно открывает себе вкус эстетический, этический. Он начинает украшать порядок своей жизни красками, музыкой, хоровым пением. Этот порядок преумножается красотой его непосредственной жизни, как это сейчас часто называют – бытовой культурой. И, наконец, трудности взрослого человека всегда связаны с пребыванием в социуме, с его местом в иерархии людских общностей, пребывая в которых он все-таки подстраивает их под себя. Вот неполный перечень основополагающих проблем, с которыми сталкивается взрослый человек. Ответ на них требует не только смелости и энергии, но и чувственной идеальной основы нахождения в себе того истока, воспоминание о котором даст возможность и выжить, и полюбить родину, и упорядочить жизнь, и пережить в ней вселенский уют, и занять место в этом социуме, адекватное его возможностям.

Однако, если у взрослого человека показанные вызовы всегда выступают в доминирующей совокупности, то в условиях образования они проживаются как отдельные. Пятый класс, начало пубертата, как ты знаешь, Учитель, связан с невероятной активностью твоих воспитанников, тянущих руки наперебой, при этом часто не знающих, что ответить. Это объясняется тем, что образование не организует их тела, не дает возможности облечь эту активность в идеальное выживание. И здесь главным состоянием их продуктивности может быть человек выживающий. И от этого пятый класс в самом начале его функционирования обязательно должен

пережить образ человека выживающего. То есть той персоны, которая своим трудом, часто непосильным, связана с преодолением, побеждает трудности. И это начало должно обязательно завершиться экстремальной ситуацией выживания в походе, в выполнении домашних заданий, в урочной деятельности. Далее пятиклассник должен попасть в ситуацию мыслительного выживания. Он должен предложить конструктивный выход из, казалось бы, нерешаемой проблемы. Он должен быть поставлен в условия неотступного думания над этой проблемой. И она, как интеллектуальное затруднение, должна стать основой для практического физического и социального решения. На следующем этапе, когда у школьника уже появился опыт внешнего наблюдения за выживанием и он осмыслил трудность выживания, – у него возникает внутреннее желание украсить это явление своим практическим творчеством, он должен увидеть себя героем своего поступка. Ему необходимо создать условия, в которых он поднимется над реальностью, и с помощью художественных образов выразит свои действия голосом выживания, красками выживания и музыкой. Завершается год практическим пребыванием в реальности, в настоящей экспрессивной ситуации, возможно, детского лагеря, возможно, похода, где нужно преодолеть усталость, построить в экстремальной ситуации шалаш и укрыться от непогоды, развести костер, обогреть своих товарищей. Но главное здесь – оптимизм жизни, радость победившего себя человека. Все это носит, конечно, идеальный характер, но эта идеальность и превращается в исток, в котором можно черпать вдохновение в тяжелые моменты взрослой жизни. Заметим, Учитель, что это все не прямо, не в лоб, а опосредованно, через целостность когда-то совершенного преодоления, которое, на наш взгляд, остается в человеческой памяти на всю жизнь.

Еще несколько слов о чувствах, ценностях, идеалах и убеждениях. Именно на

этапе пятого класса школьник способен сочувствовать, сострадать другому человеку. И это чувство сострадания мы обязаны в нем пробудить. Его главной ценностью становится категория «человек». Идеалом, к которому он стремится, должна стать человечность, а убеждением – искреннее чувство помощи или взаимопомощи. И это все чистые состояния, не загрязненные стереотипами жизни, и потому остающиеся в памяти как некоторая архетипическая структура, к которой по необходимости возвратится взрослый человек в трудную минуту своей жизни.

Опыт идеального выживания человека переходит в строительство его пространства, и шестой класс проходит под эгидой категории «Земля». Земля как пространство, которое очертил маленький человек вокруг себя. И мы создаем условия, в которых это пространство никто не должен нарушать. Именно на этом этапе дети любят строить халабуды, жить в палатках, что-то выращивать на своем клочке земли, переживая ее продуктивность. И, конечно, здесь возникает желание защищать это пространство, любить свой дом, свою семью, свою малую и большую родину. Вселенский уют твоего жилища, созданного своими руками, является той ценностью и той возможностью, которая и будет основой истока для взрослого человека. Память своей земли, аромата трав, пахнущего сыростью леса – все это вдохновляет маленького человека и, как чувственный идеальный фундамент, никогда не покидает его в течение всей жизни.

Школьник, перешедший в седьмой класс, уже имеющий опыт идеальных преодолений и опыт любви к пространству, к своей земле, вдруг начинает понимать, что он человек зависимый и маленький. Маленький перед большим звездным небом, порядок которого вдохновляет и превращает человека в крупицу его системности. Более того, школьники седьмого класса начинают чувствовать погоду, смену сезонов, переживают по-особому весну, осень,

лето, впитывают в себя смену дня и ночи, утра и вечера, т. е. чувствуют порядок вне себя. Но именно это впервые обретенное чувство внешнего рождает и внутреннюю самоустроенность. В свете принципа образования как программы жизни именно на этом этапе школьник должен прожить место своего образования как отраженную в себе гармонию космоса. Все должно быть упорядоченно на этом этапе его жизни. Все должно быть предельно структурировано: от урока и личностно-значимой темы обучения и воспитания, природосообразности дня, метода, сезона, учебного года. Ясность пережитого порядка как апогея организации жизни и остается в эмоциональной памяти человека, который пережил интеререзацию как переход от внешнего к внутреннему, и этот переход открыл для него чувство оптимизма жизни, а это чувство оптимизма было пробуждено Вселенной. Вселенский порядок в сознании и самосознании субъекта образования, прожитый идеально и пребывающий в его памяти как чистое чувство, может явиться истоком для воспоминания в поисках порядка в руслах жизни.

Интересно, друг наш Учитель, когда ребенок переходит в восьмой класс, только на этом этапе у него возникает тяга к гармонии, к эстетическому и этическому наполнению той упорядоченности, которую он пережил в седьмом классе. Именно здесь школьная программа как основа жизни должна создать условия, но только по заказу школьника, для превращения гармонии в феномен голоса. Именно для восьмого класса важен поэтический монолог и переживание своего влияния на других людей с его помощью. Именно здесь возможно хоровое пение, наполняющее эстетикой стройности человеческой жизни. Дети склонны в восьмом классе к театральности, к участию в спектаклях, к переодеванию, к созданию театральных образов под влиянием костюмов, и только тогда, когда человек именно в возрасте восьмого класса, в четырнадцать лет пе-

реживает эстетическую и этическую гармонию порядка, когда школа становится местом, где школьник впервые за долгие годы художественного подражательства, которое было второстепенно на предыдущих этапах, вдруг испытывает счастье своего художественного влияния на других, переживает волну тепла, идущую от аудитории, перед которой он выступает. Только это способно оставить в его памяти переживание культурного оптимизма, оптимизма музыки, живописи, театра. Все это вместе как единое чувство культуры, ее благотворного влияния на человека может в дальнейшем стать вдохновляющим истоком воспоминания взрослого человека.

И, наконец, последнее – девятый класс. Это в известном смысле синтез пубертата, который как бы завершился, но еще держит ребенка в тенетах его единичной жизни, в тенетах его тела. Именно поэтому девятый класс невероятно социален – дети буквально требуют контакта с реальной действительностью, с настоящей жизнью. Они скучают от школьных знаний и с удовольствием обращаются к деловым и ролевым играм, связанным с современной проблематикой. Они готовы стать полезными обществу, как им кажется, участвуя в волонтерских проектах. И от каждого позитивного влияния социума на их сознание, от их успеха в этом социуме они испытывают удовольствие, и это удовольствие программно запечатлевается в их памяти и может стать чувственной основой для разрешения конфликтных ситуаций взрослого человека, находящегося, возможно, в кризисе выбора.

Таким образом, ты видишь, Учитель, что пубертатный период отрочества является чувственной программной основой, в которой подкрепляется чувство оптимизма, являясь тем самым основанием для бытийственных воспоминаний ищущего себя взрослого человека.

И еще из того, что мы хотим добавить к этому возрастному периоду школы. Каж-

дый год становления несет в себе охватывающие его чувства, ценности, идеалы, убеждения, но они не рациональны, они из достояния эмоциональной памяти субъекта образования. Эта память глубинна, и потому человек взрослый обращается к ней только в условиях, когда его чувственная жизнь претерпевает кризис, заходит в тупик, и только в этом случае он обращается к идеальной программе своего ментального отрочества.

А далее – жизнь субъекта никогда не бывает абсолютизирована. Никогда ментальность не выступает в чистом виде, она всегда имеет в себе тенденции трансценденции. Если это выживание, то трансцендентной направленностью здесь может стать героизм. Если это любовь к земле, то в детском сообществе возникает чувство вселенского уюта. Если это вселенский порядок, связанный с организацией тела субъекта, занятием спортом, физкультурой, то в нем часто возникают тенденции, связанные с гармонией целостного взгляда на природу, на литературу, историю и т. д. В восьмом классе, где как мы утверждаем, возникает доминанта бытовой культуры, культуры народности, этноса – обязательно возникает тяга к классической музыке, картинам великих живописцев, к великой поэзии Пушкина, Бальмонта, Брюсова.

Так что субъект пубертата в известном смысле сам готовит себя к перевороту, к революции в собственном сознании. И таким качественным переходом является, как ты знаешь, Учитель, лето перед десятым классом. К тебе приходят совершенно иные дети, притихшие, более дисциплинированные, готовые к познанию, и ты недоумеваешь – в чем дело? А ответ очень прост – их сознание готово к трансценденции, готово переживать опыт человечества. Но мы ведь с тобой говорим о том, что образование – это чувственная программа жизни. Так вот, на наш взгляд, десятый-одиннадцатый класс – это и есть основа, а точнее идеальный фундамент

общечеловеческих ценностей, к которому, как к истоку, будет возвращаться взрослый человек. Какие же вызовы обращают взрослого к истоку, к чистому чувству, к идеальной всечеловеческой любви? Как ни странно, где-то после сорока лет человек заново открывает для себя женственность и мужественность, задает себе самые главные вопросы жизни: живет ли он любовью или нет? И жизнь его – любовь, или прозябание? Такой конфликт часто неразрешим в этом возрасте, и он требует идеальной мотивации, которая когда-то была пережита в условиях постпубертата, в условиях юности. Не менее важным для взрослого человека является конфликт, связанный с всеединством мира и его результатами в науке, в искусстве, в общем, в творчестве. Взрослый человек часто теряет ориентацию на всеобщее, забывает, что мир един, и становится эгоистом своей частности. А в этом состоянии возникают кризисы, тупики, выход из которых только в воспоминании пережитого в юности единства мира как чистого чувства. Еще чаще кризис взрослых связан с глубинным диалогом: человек жалуется на то, что его никто не понимает, не в ком отразиться, нет достойных людей, которые услышали бы исповедь о его творчестве. Но когда-то в юности он был в диалоге со всеми и пытался слышать и слушать других – и у него это получалось, потому что в той юности его сознание и самосознание не было загрязнено стереотипами социальности, и он смотрел в глаза другого человека, переживая его святость как свою. Все это трудно для взрослого, если он не вспомнит свое отражение в других людях в юности. И достаточно распространенной является у взрослых потеря чувства красоты. Человек, который когда-то в юности относился к природе восторженно, открывал для себя великие творения живописи, слушал великие музыкальные произведения со слезами на глазах, вдруг перестает все это чувствовать. Это так же связано с потерей чувства гармонии, которая, конечно, ни-

куда не исчезла, а существует в человеке. Однако его эгоизм, его единичность привели гармонию к тому, что она спряталась в чаще его души и духа, и пробудить ее возможно только вернувшись к истоку, к чистоте юношеских переживаний красоты и целостности мира. Все это может привести взрослого человека к отрицанию в себе творческого начала. Он испытает кризис никчемности. И, чтобы выйти из него, он всегда, если он, конечно, на это способен, если он окончательно не загнал себя в частности жизни, обращается к истокам своего творчества, когда в юности он писал первые примитивные стихи, делал научные открытия, как ему казалось, гениальные, писал музыку. И дело тут не в уровне его творческой продуктивности, а в чистом состоянии веры в свое творчество, в свое служение человечеству. Эта пережитая в юности чистота и есть программный исток во спасение человека взрослого.

Осталось выяснить нам с тобой, Учитель, как возможно с помощью принципа образования как программы жизни оставить оптимистический, чистый след чувства в юношеском самосознании. Чтобы понять это, необходимо руководствоваться разработанными в критериях принципа образования как программы жизни категориями, которые ни несут в себе ни грамма рационализма. Для возраста шестнадцати-двадцати лет принцип программности определяет следующие чувственные понятия – любовь, истина, добро, красота, творчество. И если во взрослом состоянии все эти категории выступают в некотором совокупном единстве, тревожа человека одной из доминант, то в образовании к ним обращаются в отдельности.

Если это **любовь**, то нужно найти символ любви, а затем создать условия для проживания отдельных понятий любви, среди которых любовь и ненависть, самопожертвование и предательство, женственность и мужественность, физиологизм и эротика. И все это будет найдено вместе с тобой, Учитель, и с твоими учени-

ками у Льва Толстого, Федора Достоевского, Ивана Бунина, Ивана Тургенева. И вот тогда, когда примерный перечень понятий будет пережит, – необходимо обратиться к персоне любви и найти тождество между первой любовью, которая возникает именно в этом возрасте, и чувством, которое пережила эта персона, а затем написать либо выразить это в театральном монологе, т. е. совершить первое творение, чтобы испытать истинную радость своего влияния, влияния своим творчеством, в котором твое чувство любви вдохновляет другого.

Если же это чувство того, что **мир един**, то здесь важно тоже определить символ этого единства, а далее обратиться к великой философии целостности, где мир уже пережит единым, где вместе со Шпенглером цивилизация будет рассмотрена в ее молодости, зрелости, смерти, а гумилевский этнос будет вдохновлен истинными пассионариями, открывающими миссию личности в каждом юноше и девушке. Здесь нужно увидеть человечество как единый организм с законами, которые определил Гегель, а от Тойнби перейти к Владимиру Соловьеву, чтобы почувствовать идею всеединства. А далее, как и с категорией любви, нужно вступить в диалог с персоной, пожертвовавшей частной жизнью ради идей человечества, и пережить это как собственную судьбу. А потом написать об этом, а может быть, создать музыку всеединства, а может выразить это в театральном монологе. Но главное, чтобы этот этап самостоятельности стал условием для того, чтобы чувство всеединства, чувство единства мира осталось в самосознании субъекта образования в своей чистоте на всю его жизнь.

Добро, открываемое в юности, тоже имеет свою символику, имеет свои категории, которые переживаются как собственная жизнь. И имеет персону, которая совершает нравственный выбор, преодолевает свое несовершенство ради служения человечеству, ради служения добру. И опять все должно разрешиться здесь ак-

том самостоятельного творчества, изложением своего отношения к этому чувству добра, возможно, это будет чтение любимых стихов, или создание стихотворения заново. Но самое главное здесь – выразить свое чувство, чтобы добро стало основанием, истоком, программным компонентом будущей жизни.

Если же это **красота** как чувство абсолютной гармонии, то и здесь нужно предъявить символику, осмыслить эстетические и этические категории, проживая их через собственную жизнь, вступить в диалог с персоной культуры, способной на самопожертвование во имя великого чувства гармонии, чувства прекрасного, что и выражено в истоке красоты, остающейся в человеческом самосознании как идеал на всю его жизнь.

Когда же мы обращаемся к категории **творчества**, то главная задача образования состоит в том, чтобы творческое вдохновение, радость открытия стали действительной ценностью жизни и остались в самосознании как важнейший ценностный мотив, который никогда не исчезает и готов к спасению человека творчества в любой момент его жизни.

Вот если так, хотя извини, Учитель, мы представили его схематично, представить себе образование как чувственную программу, которая нигде не записана, никак не зафиксирована, а является уделом чувственной памяти субъекта образования, то необходимость возвращения к ней как к программирующему истоку будет не только возможным, но и необходимым явлением в жизни каждого творящего на этой земле.

И еще несколько слов о чувствах, ценностях, идеалах и убеждениях юности. Если на этапе отрочества каждое чувство, каждая ценность, каждый идеал, каждое убеждение мы рассматривали дифференцированно, и школьник проживал их в себе, чтобы потом обобщить в условиях социума, то для юности характерным яв-

ляется то, что любовь, истина, добро, красота и творчество это в одно и то же время и чувство, и ценность, и идеал и убеждение. Вот именно к этому тождеству будет способен возвратиться взрослый человек в моменты своих духовных откровений и кризисов.

Однако, чувственная программа – это не только память, но и опыт, в котором рождается смысл жизни. Именно поэтому я предполагаю, что школьник, (юноша, девушка), завершивший свое образование в восемнадцать лет, его не завершает, а отправляется в социум, в реальную жизнь для того, чтобы в условиях свободного выбора, хотя это достаточно predetermined, синтезировать ментальные и трансцендентные основания в себе самом, и благодаря этому синтезу определить либо свою практическую ментальную судьбу и служение и призвание в ней, либо свою трансцендентную направленность жизни, определяемую так же, как призвание и служение только человечеству. Скажем тебе, Учитель, я не знаю, что является лучшим результатом программности образования: выбор практически-ментального пути в реализации своих жизненных задач, либо выбор науки, живописи, музыки, театра как основы служения человечеству. Мы не знаем, что лучше и счастливее для субъекта образования. Однако мы точно убеждены, что смысл человеческой жизни в ее определенности.

Итак, принцип образования как программы жизни, основанный на чувстве оптимизма, есть прожитые в условиях школы идеалы и ценности будущей практической жизни. Это проживание есть чистота отрочества. В юности есть светлое чувство ценности единичной человеческой жизни как призвание и служение ей, и есть проживание ценностей общечеловеческих как их творения в науке и в искусстве, как желание изменить жизнь по законам прожитых идеалов любви, истины, добра, красоты, творчества.

► **БЕСЕДА О ПРИНЦИПЕ ПРИРОДОСООБРАЗНОСТИ И ЧУВСТВЕ ИМАГИНАЦИИ В ГРАЖДАНСКОМ ОБРАЗОВАНИИ**

Ну, как ты понимаешь, Учитель, начнем с понятий. Мы думаем, что для тебя сложнее понятие «имагинация» и почему мы называем ее чувством. Вообще, чтобы ты понимал, Учитель, любое чувство есть эмоциональное состояние. Чувство является нам в эмоциональном состоянии. Так вот, первое определение имагинации – это явление чувства в эмоциональном состоянии. Но это эмоциональное состояние всегда метафизично, хотя происходит из телесных ощущений. Но когда это телесное ощущение доходит до меры, человеческое сознание и самосознание срываются так, что отделяет эмоциональное состояние от телесных ощущений. Таким образом, имагинация – это чувственное метафизическое состояние человека как результат его телесных ощущений. Причем чем объемнее эмоциональное состояние, чем больше захватывает пространство жизни, тем ближе оно к телу. А с другой стороны, чем ближе оно к чувственному мгновению, тем меньше в нем телесных ощущений, а сама имагинация абсолютно метафизична и сродни духовному состоянию.

Именно имагинация как чувственное эмоциональное состояние является основанием для принципа природосообразности. Данное новое понимание этого принципа качественно отличается от его трактовки у Яна Амоса Коменского, у Песталоцци и у Руссо, хотя, без всякого сомнения, имеет в себе их понимание. Если ты помнишь, у Коменского природосообразность отражается в организации образования, в этапах обучения, в содержании и воспитании. «Все должно быть последовательно и систематично как в природе» [37, с. 25]. У Песталоцци природосообразность

имеет отношение к возрастным особенностям учащихся, то же самое у Руссо и у Гербарта. Это, в известном смысле, антропоцентрический подход, так как по заказу возраста детям предлагаются соответствующее содержание, методы и формы обучения и воспитания. Элементы всего того, о чем мы сказали, есть и в нашем подходе, так как у Коменского имагинация как чувство возникает из ощущений, но у него она не доходит до метафизического состояния, которое является определяющим в нашем понимании природосообразности. Так же, как у Руссо и Песталоцци, чувство имагинации имеет свои возрастные особенности, и это чувство пробуждается, корректируется, приводится к действию согласно принципу природосообразности. Однако все это лишь тень, второй или третий план в построениях великих педагогов. В нашем подходе чувство имагинации доминирует, является главным критерием, в рамках которого действует принцип природосообразности.

Итак, ограничимся возрастным чувством имагинации. К примеру, эмоциональное состояние, охватывающее период отрочества. Это как раз тот пример, в котором имагинация охватывает огромное пространство жизни, от десяти до пятнадцати лет. Отрочество, как ты знаешь, имеет отношение к половому созреванию. И вот этот комплекс ощущений рождения продуктивности человека охвачен имагинацией, которую мы назвали имагинацией практической ментальности. Это скрытое состояние для субъекта образования, и для организаторов образования это состояние тоже скрыто. Многие из них считают, что это возраст теоретического мышления, поэтому большинство учебников

перенасыщены понятиями, проблемными заданиями, фактами, законами, которые, по существу, противоречат имажинации практической ментальности. Это метафизическое состояние, охватывающее отрочество, заказывает принципу природосообразности такое обучение и воспитание, которое должно быть приближено к практической жизни и быть физически продуктивным. Школьники этого возраста должны выживать в специальных ситуациях, строить и выращивать, самостоятельно организовывать порядок своего пространства, они должны эстетизировать и этизировать этот процесс, т. е. на определенном этапе вскрыть смысл практики, смысл практического действия: в стихах, в пении, в танце, в движении и в музыке; они должны научиться адаптироваться в социуме и реорганизовывать его по законам, открытым в условиях образования. «Я устремлен к смыслу каждого акта своей жизни и смысл этот всегда имеет отношение либо к жизни человека в целом, либо к жизни всего человечества» [105, с. 198]. В результате ты видишь, Учитель, имажинация практической ментальности, основанная на продуктивности, продиктованной пубертатом, диктует принципу природосообразности особенную практическую, полезно-продуктивную организацию обучения и воспитания.

Если же мы берем возрастные особенности юности, что в психологии называют постпубертатом, то здесь так же ощущение первой любви, ощущение первых мыслительных открытий, чувственные ощущения эстетического и этического творчества и гармонии рождают имажинацию трансцендетности чувства. Трансцендетность, как ты знаешь, имеет отношение к деятельности человечества в целом. Именно чувство единой любви, единого разума, человечества как одной персоны, человечества как всеединой гармонии сигнализируют принципу природосообразности о содержании, методах и формах в обучении и воспитании, в ко-

торых превалируют тотальные символы, всеобщие понятия, персоны, служащее человечеству, всеединству, выражающемуся в гармонии, и ведущего личность к самостоятельному творению себя в контексте этого всеединства.

На следующем уровне, имеющем отношении к пространству учебного года, чувство имажинации уже более метафизично, т. е. значительно оторвано от ощущений, существует обособлено, и как состояние субъекта образования тем более требовательно к принципу природосообразности. Если мы вернемся в пространство отрочества, то имажинационное состояние пятого класса, охватывающее весь год, носит характер выживания и связано с категорией «Человек». Эта имажинация объясняется вхождением школьника в пространство множества предметов, а следовательно, в пространство разнообразия учительского состава. Но самое главное – это начало пубертата, которое беспощадно влияет на детскую активность и требует особой организации: ни криков, ни приказов, ни диктатуры, а специальных, сложных жизненных ситуаций, из которых должен выходить, примеряя свою активность, пятиклассник. И сначала он должен видеть, как люди выживают, чуть ли не притрагиваясь к быту человека, практически творящего свою жизнь, и это практическое выживание должно пронизать все уроки и все воспитательные мероприятия. А закончиться образовательный период должен максимальной ситуацией выживания, наиболее приближенной к реальной жизни, чтобы найти мыслительные выходы из этой жизненной ситуации, а далее прожить с персонами художественных произведений музыки, живописи и театра смысловые выходы из этих ситуаций. И, наконец, завершить это пребывание в практике детского лагеря, жизнь которого так же пронизана экстремальностью выживания.

Шестой класс имеет другую возрастную особенность имажинации, она имеет отно-

шение к чувству пространства, в котором дети строят и выращивают. Ведь для них земля – не даль и глубина, а плодоношение. А дом, который они строят – это уютная защита от реальной опасности, чтобы из этих состояний, согласно принципу природосообразности, пробудить в детях чувство родины, патриотизма и красоты подвига.

В седьмом классе чувство имажинации приобретает другой характер – ему свойственны еще большая абстракция и метафизичность, потому что речь идет о порядке вселенной, подспудно отражающемся в сознании через смену дня и ночи, через смену недель, месяцев, сезонов и так далее. Субъект образования, прошедший через горнило выживания и чувства земли, наконец, восходит к организации порядка в собственном сознании, а сама имажинация, отражая стройность Вселенной, рождает чувство упорядоченности жизни. Согласно этому имажинационному состоянию, образование должно работать в абсолютной стройности. В нем уроки представляют из себя совокупность фрагментов, логических частей, сюжетов, самостоятельных действий, рефлексивных состояний, восходящих к лично-значимым темам, рождающих мироотношение субъекта образования к жизни. Да и само школьное здание должно отражать гармонию и порядок, возникающий в имманентной энергии субъекта. Заметим, что не природа здесь организует этот процесс, а именно чувство порядка как имажинация возраста заказывает системную стройность обучения и воспитания.

Сейчас, Учитель, мы подходим к высшей точке проявления чувства ментальной имажинации, где метафизическое состояние абсолютно отрывается от ощущений и живет по самостоятельным законам в свободе самовыражения. Мы назвали ее имажинацией смысла. Это чувство смысла приходится на период обучения в восьмом классе. Именно здесь у школьника впервые возникает желание изображения сво-

ей практической чувственности: в стихах и в художественной прозе, в многоцветье красок, в хоровом пении, в костюмированных спектаклях. Именно в этом проявлении рождается смысл всего пубертатного периода как периода практической продуктивности. Принцип природосообразности в этом контексте функционирует как организатор условий, в которых дети художественно выражают смыслы продуктивности пубертата. Ты возразишь нам, Учитель, и скажешь, что в восьмом классе такого не бывает, что дети, современные школьники, заморочены компьютерными играми, массовой культурой и не собираются ни рисовать, ни петь в хоре. Мы тебе ответим: ты попробуй, и сразу увидишь, как твой восьмиклассник желает влиять на собравшуюся аудиторию своими стихами, своей прозой, чтобы люди возрадовались его картине, написанной может быть неискусно, но в чистоте своей наивности и искренности. И как здорово звучит детский хор, исполняющий русскую народную песню даже в унисон, до слез пробивая заскорузлую душу их товарищей, учителей и родителей. Мы уже не говорим об организации спектаклей, в которых дети обожают переодеваться, изображать под влиянием костюма другого человека и чувствовать успех их гениальной, как им кажется, театрализации.

И, наконец, завершающий этап отрочества – девятый класс. Здесь воочию пробивает новое чувство, новое имажинационное состояние, которое мы называли состоянием социализации. Желание реальности становится лейтмотивом всего девятого класса. Это проявляется в одежде, в разговорах, в желании выйти из школы помогать людям, помогать обществу, быть полезным. Принцип природосообразности, учитывающий имажинационное состояние социализации, должен организовать процесс соприкосновения с представителями современного общества. Это могут быть беседы, соревнования, спектакли на предприятиях: на заводах и

фабриках, в офисах; встречи с высокопоставленными чиновниками, и т. д. и т. п. То есть благодаря социальному чувству имажинации принцип природосообразности отвечает за встречу этого чувства с жизнью, с реальностью.

Если же говорить о постпубертате, где речь идет о трансцендентном чувстве человечества, являющегося имажинационным состоянием этого периода, то его сложно делить на года, но возможно разделение на этапы. Этап первый: отделение десятиклассника от практических проявлений имажинации и восхождение к идеальному имажинационному чувству первой любви. Имагинация первой любви охватывает своей метафизичностью всю личность субъекта образования полностью, а принцип природосообразности должен приспособить обучение и воспитание к этому имажинационному проявлению в истории, литературе, мировой художественной культуре, в географии и т. д. Да и все воспитательные события этого этапа должны быть подчинены рождению чистоты и погружению в чувство первой любви. Имагинационный этап первой любви сменяется чувством единства мира. Мир един, и так переживается юношами и девушками. Он един в своей целостности и системности. Школьников на этом этапе не интересуют детали, факты и фактики, отдельные предметы, если они не связаны с целостностью их восприятия. Именно поэтому принцип природосообразности должен кардинально изменить содержание всех предметов в обучении и наполнить их историческими, философскими, литературными концепциями, в которых интерпретируется целостность мира, чтобы имажинация единства мира было удовлетворена в процессе обучения и воспитания.

На третьем этапе имажинация трансцендентности обращается к смыслам жизни человечества. Смыслы жизни человечества недоступны юношескому сознанию – их коды должны быть расшифрованы с помощью великих художественных

произведений, герои которых как раз и открывают эти глубинные смыслы жизни человечества. А задача принципа природосообразности в этом контексте – организовать диалогичность процесса обучения и воспитания, которая должна быть связана с образностью этих личностей, с постановкой себя на их место в жизненном выборе, в сопереживании их поступкам с помощью художественных текстов, в постановке себя на их места в условиях театрализации.

Это предлагаемое расположение этапов трансцендентной имажинации, которые, возможно, как кажется некоторым, менять местами, игнорировать, заниматься подготовкой к ЕГЭ, что может привести школу и образование в целом в совершенно не нужный для человека период жизни. Хотя, казалось бы, сиюминутно можно отдать ребенка и репетитору.

Четвертый этап трансцендентной имажинации мы бы назвали творческим по той причине, что каждая школа должна иметь свою газету, свой журнал, должна публиковать книги, которые пишут дети, организовывать выставки живописных полотен, написанных школьниками, и, конечно, ставить спектакли, где будет выражено чувство трансцендентности: чувства любви, истины, добра, красоты и творчества, которые, как известно, обращены к человечеству в целом.

На следующем уровне имажинационности, который мы назвали сезонным, чувство набирает еще большую метафизичность и абстрактность, но именно от этого и усиливается их влияние на природосообразную организацию образования. От не замечаемых ощущений осени, зимы, весны и лета, где достаточно одного прикосновения тепла, снежной белизны, молодой зелени и летнего покоя, возникает образная имажинация осени, интеллектуальная имажинация зимы, смысловые имажинации весны, и жизне-практические имажинации лета. Ты знаешь, Учитель, что такие состояния в ученике

и в тебе существуют. И мы с тобой сядем у камина и будем вспоминать музыку Вивальди, который воспел отдельно осень, отдельно зиму, весну и лето. Потом выясним, что почти каждый композитор из великих обязательно обращался к этой целостности сезонного чувства, к этому метафизическому ощущению, определяющему все на этом этапе жизни. А потом выяснится в нашем разговоре, что сезонным имажинациям были посвящены работы очень многих художников: есть картины Коровина, Левитана, Саврасова, Куинджи, воспевающие осень, зиму, весну и лето. И когда ты созерцательно смотришь на них, ты способен увидеть это целостное имажинационное чувство, охватывающее каждый этап года. Если попытаться описать хотя бы примерно, что переживает человек и субъект образования осенью, зимой, весной и летом, то это может быть выражено в следующих предложениях. **Осень**, темная зелень, переходящая в желтизну деревьев, и ты чувствуешь, как что-то уходит, умирает, завершается. Но в этой странной результативности жизни рождается светлое чувство будущих смыслов, надежд, печальная краса – основа опережающего образа года. В этой имажинационной характеристике должен действовать принцип природосообразности, и в осеннем начале учебного года должно родиться символическое представление о том, чем будет наполнено целостное годовое явление.

Когда же осень сменяется **зимой**, и перед тобой возникают великолепные виды зимнего леса, снежной дороги, белых вершин гор, то в этой красоте и холодности ты чувствуешь стройность природной геометрии, а деревья, превращенные в геометрические треугольники, направляют тебя в логику мысли: в красоту математики, в иерархию понятий, суждений и умозаключений. Имагинация мышления – вот что такое зима. И с точки зрения природосообразности она должна быть наполнена интеллектуальными интригами, в которых заложены тайны смысла,

проблемными ситуациями, способствующими осмыслению текстов, самостоятельными интеллектуальными формами, где ты забываешь о зиме и мечтаешь только о красоте мысли, красоте логики, которую когда-то увидел в зимнем ландшафте.

Весной же, когда человеческое тело, измученное трудностями зимнего периода, желает обновления, и вместе с возникающей зеленью и первоначальным теплом, нежно прикасающимся к телу, у человека, субъекта образования, возникает желание отречься от жизни, отречься от реальности, уйти в более легкую для чувства среду. Под этой средой принцип природосообразности понимает поэзию, прозу, живопись и музыку весны. Театр, обращенный к смыслам практической ментальной и трансцендентной чувственности, т. е. к смыслам жизни, отраженным в художественных произведениях. Таким образом весна предстает как имажинация смысла, который нельзя понять, а можно только переживать, она наполнена художественными образами, эстетическим и этическим анализом и творчеством.

И наконец возникает имажинация **лета**. Для человека, субъекта образования, вступающего в лето, характерна практическая имажинация. Он должен внедрить в жизнь, в реальность все, что он накопил в течение года. Лето – это пора чувственных обобщений, принятия решений, творческих результатов и рефлексий. Согласно принципу природосообразности, отвечающему за заказ летней имажинации, школьники всех возрастов должны пребывать в летних лагерях, участвовать в походах и переживать весь спектр волеизъявлений: от выживания до художественного творчества.

Мы понимаем, Учитель, ты устал от обыденности моих рассуждений, но мы не хотим останавливаться, потому что мы переходим на следующий уровень, то есть чувство сентября, октября, февраля, мая, июня, июля. Ты спросишь нас, Учитель: разве школа должна это все учитывать? Ну а как же – ответим мы. Послушай «Времена года»

Чайковского. Там выражены все имагинации каждого месяца года, и каждое состояние месяца отличается от другого. Но это не состояние только Чайковского, это имагинационное состояние каждого из нас и каждого ученика, а следовательно, преподавать, обучать, воспитывать мы должны согласно этим имагинационным состояниям субъекта образования.

Сентябрь – это начало осени, ее образ, представляемый символами, понятиями, персонами, олицетворяющими осень. Октябрь, буквально по Чайковскому – самая значительная, самая великолепная часть этого времени года отличается от сентября глубиной, аналитичностью и смыслами человеческой жизни. Абсолютно то же самое переживает субъект образования, и здесь имагинация заказывает принципу природосообразности работу с тотальными понятиями, их аспектный анализ и обращенность к смысловым персонам будущего года, с заглядыванием в смысл их поступков и творческих дилемм. Ноябрь – завершение осени, следовательно ее практическое воплощение и рефлексия. И отсюда, природосообразно он должен быть снабжен семинарами, выполнением самостоятельных творческих заданий и рефлексивной работой над образами осени и над перспективой будущего года.

Мы рассмотрели только осень, но из таких же месяцев состоят и другие сезоны, а следовательно, имеют свое содержание средств, методов и форм, и только в этом контексте, как ты понимаешь, Учитель, возможно эффективное внедрение педагогики чувства в образовательные структуры и формы.

Ты уже улыбаешься, друг мой. Ты спрашиваешь у нас: «Так что, есть имагинация недели и дня?». «Конечно, – ответим мы тебе, – есть имагинация понедельника – это одно состояние человеческого сознания, есть имагинация середины недели, и оно связано с мыслью, а четверг в большей степени связан со смысловыми характеристиками обучения и воспитания. Пятница

и суббота связаны с практикой и рефлексией». Мы думаем, ты не станешь нам возражать – так оно и есть. Именно так должно строиться расписание, содержание уроков и воспитательных событий. Допустим, в понедельник-вторник это могут быть уроки, связанные с образным содержанием: обществознание, история и литература. Вторник-среда: математика, физика, химия, биология, география. В четверг: МХК, музыка. Пятница: Технология, Ритмика, пение, физкультура, спортивные мероприятия, театральные события.

Это, конечно, примерная организация недели, но имагинации этого периода должны быть учтены.

Но и наконец последнее – день. Он тоже имагинационен. Есть имагинация утра, полдня, сумерек, имагинация вечера. Это так же выражено в искусстве, в живописи и музыке, и так же должно быть организовано с помощью принципа природосообразности в каждом дне обучения и воспитания. Потому что утро – это образное начало дня, полдень – аналитическое, сумерки – смысловое, вечер – практическое и рефлексивное.

Ты скажешь, Учитель: что, школьник должен все время пребывать в школе? Нет, конечно, но нужно учитывать эти его состояния и организовывать его жизнь согласно им, иначе – неврозы, депрессии и так далее.

И еще одно обстоятельство, о котором стоило бы поговорить. Помимо имагинационных состояний, о которых мы уже сказали в нашей беседе, есть еще один спектр эмоциональных состояний, который оказывает влияние на природосообразное построение средств, методов и форм обучения и воспитания. Оказывается, человек как субъект образования с помощью телесных ощущений так же восходит к метафизическим состояниям, связанным с циклом предметов, предметом, уроком и воспитательным событием. По словам Е. В. Сторожаковой, «образовательное событие – это диалогическое глубинное со-

стояние сознания» [82, с. 35]. Мы имеем в виду вхождение ребенка в гуманитарный цикл предметов, естественно-математический, в телесно-физический цикл предметов. Это означает, что школьник, входящий в гуманитарный сегмент школы, либо в естественно-математический сегмент школы, который, на наш взгляд, должен быть отделен, быть самостоятельным, автономным, поднимаясь по лестнице в гуманитарную рекреацию уже вспоминает о своей общечеловеческой ориентации, о проблемах, связанных с образами людей, с этическим и эстетическим анализом этих образов, с работой в творческих заданиях. Хотя, конечно, если быть строгим в оценках, он ничего не вспоминает. Все это вместе взятое в нем возникает как имажинационная целостность, как состояние гуманитарности, или настрой на внешний анализ природы, либо он вспоминает состояние, которое стимулирует его в телесной динамике: в танце, в физических упражнениях и так далее. По этой причине школа, без сомнения, должна учитывать это опережающее влияние чувства на будущую гуманитарную, математическую или физическую деятельность. Поэтому очевидно, что первый этаж должен быть представлен танцполами, физкультурными и актовыми залами. Второй этаж – физическими и химическими лабораториями, биологическими муляжами, географическими объемными пособиями. Но третий этаж должен быть гуманитарным, и он представлен ликами великих людей, поражающих воображение словесными формами, картинами, снабженными великими сюжетами, историческим и литературным музеем. И тогда данный уровень имажинации будет обеспечен адекватными ему в своей природосообразности средствами, методами и формами.

Существует, как ты знаешь, и предметная имажинация. Речь идет о опережающем настрое на историю, на литературу, на географию, на физику и химию и т. д. В детском сознании и самосознании имаги-

нация не всегда рельефна, часто отрывочна, неустойчива и требует пробуждения и чувственной организации. Исходя из этого посыла, в нашем опыте были созданы исторический зал, в котором начинался урок истории, рядом с ним был зал литературы, зал географии и так далее. Архаичное настроение, опережающее любую познавательную историческую деятельность, пробуждалось, возникало и становилось устойчивым под влиянием больших портретов исторических деятелей в зале истории, фразой «Слушайте вечную музыку истории», которая своей символической глубиной создавала условия для серьезной интеллектуальной работы на будущем уроке. В зале была сделана маленькая сцена, звучала музыка эпохи, а учитель или приглашенные студенты читали стихи, выступали от имени великих персон, как бы окончательно обособливая субъект образования от сумятиц современной реальности, переводя дух в образ истории. Под музыку, звучащую в зале, учащиеся заходили в класс, и здесь их имажинация подхватывалась символами, ключевыми тотальными понятиями, типологическими персонами, зовущими школьников к творческому действию.

Таким образом ты видишь, Учитель, что имажинация как метафизическое эмоциональное состояние, как инобытие базовых чувств, среди которых предчувствие, чувство ритма, чувство истока, чувство формы, чувство жизни и чувство свободы, вобрав в себя образное, интеллектуальное, этико-эстетическое, практическое и рефлексивное мироотношение, является фактором присутствия природы в человеке, а каждому уровню имажинации: ментально-практическому, трансцендентному, годовому, сезонному, месячному, недельному, дневному, предметному и урочному соответствует своя система средств, методов и форм, с помощью которой человеческая телесность порождает духовность и вызывает отношение к ценностям и смыслам, которыми живет человек в современ-

ном мире. И заметим, Учитель, почему имагинация природосообразна. Потому что человеческое тело есть квинтэссенция природной системы Земли, и через прикосновение, а следовательно, через ощущение человек, восходя по ступеням себя самого, с каждым шагом восхождения

переводит свое тело и телесность в устойчивые имагинационные состояния души и духа, которые опережают своими образами мысль, переживание и волю и тем самым становятся природосообразными организаторами человеческой жизни в образовании.

► ***БЕСЕДА О ЧУВСТВЕ ВОЧЕЛОВЕЧЕВАНИЯ
И ПРИНЦИПЕ ПЕРСОНАЛИЗМА
В ГРАЖДАНСКОМ ОБРАЗОВАНИИ***

Знаешь, друг наш Учитель, в беседе с коллегами-философами мы слышали немало критики в свой адрес по поводу отдельных категорий, которыми мы пользуемся в беседе с тобой. И одна из самых критикуемых – категория персонализма. По той причине, что философы предполагают, что персонализм – это удел людей духа и личности, и он возникает только в условиях особой творческой и интеллектуальной деятельности. У нас на этот счет другое мнение: мы считаем, что у каждого этапа развития человечества и России свое понимание бытия, рационализма, чувственности, глубинного диалога, тела, души и духа. И то, что для XVII века в России считалось понятным и определенным и использовалось походя во всех трактатах религиозного и светского толка, то сегодня может показаться просто смешным. К примеру, понятие «персона», персона – это личность, но я имею в виду личность гражданскую, живущую в гражданском обществе и имеющую на все взгляд человека с гражданскими идеалами и ценностями. Гражданская персона или личность никогда не будет разговаривать, вступать в диалог с персоной другого мироотношения. И этот индивид или личность жили абсолютно для себя. Индивид, например, совершенствовал свое мастерство в собственных интересах, не думая ни об обще-

стве, ни о государстве. А личность занималась самосовершенствованием, размышляла о Боге, о духе, о душе, но абсолютно непродуктивно и только для собственного самосовершенствования. Такой человек для гражданской личности абсолютно безразличен, хотя она, эта гражданская личность, является потомком индивида-личности переходного периода. Их отличие состоит лишь в том, что гражданин служит обществу, а через общество – государству, и это ему априори данная способность, которую естественно нужно сформировать, воспитать. Он потому и стал гражданской личностью, или персоной, что для него персонализм – это глубинный диалог с теми, кто приносит пользу обществу и государству. Других субъектов диалога для него не существует.

Человек нового поколения, а точнее, человек новой цивилизации, для которого чувство является основополагающим состоянием его жизни, естественно, личность. Мы рассматриваем личность с позиции персонализма, где персона и личность приравниваются. Для субъекта гражданского образования, личности все превращается в личность: от Бога до последнего червя. Почему так? Да потому, что гражданская личность или персона есть концентр гражданского общества. В личности есть активный субъективизм,

основанный на свободе себя проявления. Но главная черта личности – это творчество. Итак, субъективность, свобода и творчество – вот что характеризует современного человека, субъекта образования. Интересно, что личность, которая, как мы предполагаем, заложена абсолютно в каждом ученике, в каждом субъекте образования, вступает в общение, в диалог только с личностями. И потому весь мир, весь человеческий космос, вселенная, природа – все для этого нового человека персонализировано. Потому что его главная задача – прожить должное в равенстве с сущим, если под должным понимать не заданные, а данные человеку состояния, а под сущим – контакт истоков чувства с реальной жизнью, – «человек живет самосознавая себя, самооткрывая глубины своего бытия, в соитии с которыми он проливает свет на действительные мотивы своих поступков» [105, с. 183]. И здесь возникает попытка понять, что такое вочеловечивание как чувство? Это внутренняя мотивация, нацеленная на то, чтобы личность опредметила себя во всех проявлениях мира: в природе, в социуме, в культуре. Вочеловечить – это отдать тело, душу и дух, присущие гражданской личности, в природу, в социум, в культуру, чтобы это явление отозвалось в душе и духе гражданской личности новым восхождением к основополагающим истокам.

Мы уже упоминали с тобой, Учитель, в предыдущих беседах, где говорили о глубинном диалоге, о персонификации, эти явления контакта. Но в этих беседах они носили специальный характер. На уровне глубинной дидактики мы рассматривали персонификацию, и она помогает персонализму, но только в процессе обучения, в конкретных формах, методах и средствах. Рассматривая принцип глубинности, мы указали на характеристику отношений «Я-Ты», «Я-Мы» в контексте необходимости рассматривать любой диалог в методологии исследования как глубинный. На уровне, на котором мы сейчас беседуем, т. е. на

уровне образования как некоторой целостности, мы будем рассматривать роль личности в процессе вочеловечивания данных ей априори состояний в системе мира. Парадокс состоит в том, что личность вообще не может общаться не с индивидами, не с травой, не с великими мира сего, не увидев в них личность. А представь себе, субъект образования, наделенный личностными качествами, лишен возможности такого рода диалога. То есть личность есть, а такого же активного субъекта, как и она, нет. И не потому, что этого субъекта нет, а потому, что чаще всего личность не знает об особенностях своего тела, своей души и своего духа. И потому, как это чаще всего бывает, уходит от людей, от природы, от контакта с великими и самоуничтожается. Хотя, казалось бы, но есть же одиночки, способные взойти к творчеству самостоятельно? Мы хотим подчеркнуть, что именно одиночки, потому что каждому человеку, несущему на плечах личность, необходима помощь, рука учителя, объятия образования для того, чтобы пробудить в себе состояния, которые даны ему для вочеловечивания окружающей действительности. Мы бы сказали, что у души нет тела, но есть телесность, т. е. одухотворенное гражданскими идеалами тело. Мы бы сказали, что у личности нет рассудка, но есть душа, определяемая ментальностью ценностно-смыслового характера, и эта ментальность охватывает всю целостность жизни человека. Мы бы сказали, что у личности нет разума, но есть порождающее этот разум трансцендентное чувство, обращенное к человеку, к Родине, к человечеству. И его вочеловечивание возможно только в диалоге с великими.

Итак, еще раз подчеркнем, Учитель, – личность, или персоне, приходит на эту землю для того, чтобы отдать, т. е. вочеловечить свою гражданскую духовную сущность в окружающую действительность. Она демиург этой действительности. Но чтобы это вочеловечивание действительно состоялось, личность должна прой-

ти через горнило образования, чтобы с помощью учителей и образовательной работы пробудить телесность, ценностно-смысловые ментальные основания, что иначе называется душой, и пробудить свой дух, обращенный к трансценденции человечества для диалога с великими персонами гражданской культуры и жизни. Как писал К. Ясперс, «человек знает себя как человека только тогда, когда будучи открыт для бытия в целом живет внутри мира...» [125, с. 455].

Каким образом возможно вочеловечивание своей телесности в реальной жизни? Ответ тебе известен, мы часто с тобой об этом говорили. Но сейчас это должно стать основополагающим правилом образования – телесность личности вочеловечивается с помощью природы, потому что личность – это квинтэссенция ее персонализации. Все должно заговорить в природе человеческим языком, все должно работать в диалоге с ней на внешний, человеческий образ природы, который, при соответствующей методике работы, возвращает свою отданность личности для ее самосовершенствования. Тут ничего сложного нет. Опыт такого вочеловечивания существует и в науке, и в поэзии, и в музыке, и в театре. Здесь тоже есть этапы восхождения к себе посредством вочеловечивания.

Этап, назовем ее так, растительной телесности, когда трава у дома сучает по тебе, и ты сучаешь по ней, и в этом уже суть персоналистического диалога. Ты можешь обнять дерево, но не потому, что тебе посоветовал сделать это учитель, а по той причине, что в тебе возник порыв этого объятья. Однако условия для этого акта тебе создал учитель, и ты чувствуешь, как объем ствола, мощь этого дерева, рядом с которым уже прожиты миллионы жизней, энергия, устремляющая дуб, тополь, лиственницу вверх, становится твоим движением к вершине, твоей мощью, и твоим опытом жизни. Ты можешь увидеть равнину как Россию – на этой равнине живет

твоя страна, твое Отечество, твоя Родина. Равнина – личность, дающая энергию жизни не только тебе, а целой стране. Ты можешь увидеть даль моря и вечное течение реки, и почувствовать помощь этой силы, отправляясь с детьми в путешествие просто по классной доске. Ты можешь связать землю с небом, созерцая снежные вершины в горах, а потом на уроке, имея в себе это состояние, восходить вместе со школьниками по ступеням власти, и это преодоление будет таким же персоналистичным, таким же тяжелым и таким же ненавистным относительно горы. Конечно, друг, можно говорить и говорить о растительном персонализме, о том, что так понятое пространство одухотворяют пространство твоего тела, и ты становишься могучим и непобедимым, и по этой причине мифы о том, как великан расколол скалу, кто-то повернул реки вспять, становятся доступны личности ее одухотворенной телесности.

Растительность, персонализированная флора – это одна сторона телесности личности. Но есть еще и другая – персонализированная фауна. Это заговорившие божие коровки, лошади, медведи, львы. И личность способна вдохнуть даже в эти, казалось бы, далекие от человека образы идею одухотворенной телесности, вочеловечить себя в них и тем самым переживать в себе легкость летающей букашки, злость волка, ярость льва как телесно-негативные состояния. Но, вочеловеченные, они приобретают характер ценностно-смыслового переживания. Мы уже не говорим о птицах, об орлах, с образами которых субъект образования может взлететь над землей, увидеть свой город, свою страну в едином чувственном порыве, ощутить радость полета, его опасность, и собственное движение к ценности свободного переживания того или иного явления.

Итак, Учитель, ты видишь, перед тобой предстало в некоторой образной характеристике, пробуждаемое в процессе образования, одухотворенное тело личности в его инобытии, в его движении к внеш-

нему. Но это внешнее под влиянием духа тела оживает и возвращает личности ясность и простоту, состояние добра, любви, веры, тем самым совершенствуя телесное изначальное человека. Здесь вспоминаются слова Тютчева: «Не то что мните вы – природа, в ней есть душа, в ней есть свобода». В результате получается, что личность заново творит природный мир, природный универсум для собственного самосовершенствования.

Между тем, принцип персонализма в образовании и чувство вочеловечивания латентно, неразвито, синкретично пребывает в сознании и самосознании субъекта образования. Мы хотели лишь сказать, Учитель, что субъект образования чувствует глубины своей ментальности, понимает бессмертие своей жизни, но не умеет пока без учителя и образования открыть ценности и смыслы не отношений с природой, а отношения с другими людьми. Ему необходимо, с помощью данной ему ментальности, пока неопределенной, открыть ее и пробудить ее через вочеловечивание себя в образы вещей и предметов, которые созданы людьми. Вочеловечить себя в людей непосредственной жизни, увидеть в каждом из них личность и вступить с ним в диалог: стать на мгновение государственным деятелем, служащим государству чиновником, императором, полководцем, ученым. То есть теми людьми, которые совершенствуют эту единичную, непосредственную человеческую жизнь. И, вступая в диалог с ними, открыть возможности собственной душевной ментальности, собственных ценностей и смыслов, которые, по нашему мнению, пребывают в сознании и самосознании субъекта образования, т. е. в его душе в неразвитом виде, как тенденция.

Мы только хотим сказать, Учитель, что субъект образования, человек чувства – не чистая доска, а душа, открытая для творчества себя в человеческом мире. Чтобы это творчество далее отозвалось как совершенствование этого наивного, пока

еще нетронутого сложностями реализма, мира ценностей и смыслов. И в этом контексте душа человека, душа субъекта образования, понимаемая нами как ценностно-смысловая ментальность, должна заговорить сотворенным человеком домом, с его духом вселенского уюта, с орудиями труда, с оружием, как продолжениями человеческой руки и человеческого сознания. Тут нет никакой мистики. Тут есть эта единичная, но с верой в свое бессмертие жизнь. Меч феодальной раздробленности как нечто живое, кровавое, делящее русскую землю на части и ослабляющая ее – есть уже персоналистический диалог. Дом, как олицетворение становящегося государства, где фундаментом может являться экономика, стенами – политика, а крышей – культура, – это тоже живой дом, с вочеловеченной ментальной сущностью, который можно потом разрушать, или украшать, или говорить от имени этого дома, превращая его в живой организм и разворачивая ментальность современного человека в ракурсе ценностей строительства, которые всегда есть здоровое чувство становления. Мы можем создать условия для того, чтобы отправится вместе с учащимися на корабле по вечному Нилу, либо вместе с Христофором Колумбом на картонных каравеллах открывать Америку, а с Магелланом мужественно преодолевать опасности в кругосветном путешествии, где корабли, лодки, паруса – превращаются в человеческие качества, живут собственной жизнью, кого-то побеждают и тем самым открывают победность в сознании субъекта образования.

Мы можем лететь со школьниками в виртуальном самолете, который имеет такую же душу, как и человек. Мы можем разговаривать с облаками, смотря в иллюминаторы. Мы можем испытывать страх на фоне музыки полета. Мы можем, наконец, увидеть Москву как великий целостный город, поочередно появляющийся на слайдах, от Красной площади до Лаврушинского переулка. Но все это в окрыля-

ющем мою душу полете, где сама высота является элементом моей ментальности, моей ценности, моего смысла.

Мы можем говорить от имени танка, пулемета, противогАЗа, восхищаясь или презирая эти атрибуты войны. Мы можем говорить от имени Родины Матери. И, конечно, вочеловечиванию можно отдать себя в монологах от имени А. В. Суворова, Петра I, Емельяна Пугачева, Екатерины II, т. е. от имени всех тех людей, душа которых мне близка, которые созидали Россию, мечтали о ее совершенстве, любили ее больше жизни. Н. О. Лосский подчеркивает: «Только сверхвременные и сверхпространственные деятели, то есть только личности действительные и потенциальные, являются носителями творческой силы, они творят события как свои жизненные проявления» [53, с. 38–39]. И только в этом случае я могу открыть в себе заново чувство Родины. Чувство, с которым придется жить субъекту образования в реальной жизни: сегодня и сейчас. Ты видишь, Учитель, мы разобрали вторую ипостась личности – ее душу, которую мы понимаем как ценностно-смысловую ментальность, как чувство, вдохновляющее человека на бессмертие.

Наконец, третья ипостась личности – ее гражданский дух, к которому восходит личность постепенно, открывая его в озарениях и откровениях и на этапе телесности, и на этапе ментального чувства только для того, чтобы эти мелькающие состояния помогли субъекту образования пробудить его как некоторое качество, как некоторую определенность на самых высоких уровнях его диалога с человечеством. И человечество, и Родина превращаются в этом его состоянии в личность, в одну персону, которую называют трансцендентным чувством. У этого чувства возможна символика, возможны понятия, возможны персоны. И возможно вочеловечивание себя самого в их внешнюю проявленность. Главной ценностью вещей и предметов людей этого уровня является служение высшим смыслом бытия: любви, истине, добру,

красоте и творчеству. Личности дано такое право, и такая человеческая реализация, в которой он способен чувствовать то же самое, что и великие создания, к которым он обращается за собой. Это, возможно, вечные пирамиды Египта, это, возможно, готические храмы, православные соборы, святой символ кааба – все то, что создано людьми как инобытие их духа, как проявление их величайшего служения вечности. «И я могу, – говорит личность, – увидеть, созерцать эти изваяния всеобщего в себе самом, и тем самым становиться человеком, отвечающим за судьбы людей всего мира, за судьбы Вселенной». Это новый язык культуры, которым должно быть озаменовано образование.

«Я могу, – говорит себе личность, ученик, субъект, – вступать в диалог с Конфуцием, с Сократом, с Гауссом, Эйнштейном, Флоренским, Бердяевым для того, чтобы восхититься их символическим образом, и заново, вместе с ними, переоткрыть уже открытое ими, чтобы сотворить красоту теории относительности в себе, чтобы увидеть Софию Флоренского, свободную личность Бердяева, пережить вместе с ними трагедию их выбора, отказ от суетности жизни, превращение служения человечеству, Родине как способ пребывания на этой земле. Но самое главное – я должен говорить, озвучить, превратить в собственную речь их идеалы, и в этом волеизъявлении попытаться соединить себя реального, себя сегодняшнего с теми, кто открыл уже смысл служения. Кто отдал всего себя людям». И в этом мы видим действительную реализацию каждой личности, каждой души, каждой персоны. Потому что, на наш взгляд, Учитель, мы как личности, ученик как личность пришли на эту землю, чтобы отдать себя этой земле, чтобы увидеть в каждом с тобой живущем себя самого, чтобы отдать высшие идеалы, которые ты переживаешь, наибольшему количеству людей. Мы понимаем, Учитель, ты можешь сказать, что это неосуществимо. Но мы говорим сейчас не об обыч-

ной жизни, но о жизни личности, о жизни персоны с позиции персонализма. А она всегда есть возможность. И эта возможность как чувство, как неосуществленные идеалы и есть счастье.

Таким образом, Учитель, ты видишь, что принцип персонализма и чувство вочело-

вечивания – это обязательные составляющие современного гражданского образования, по той причине, что личность есть дух, есть субъект, есть свобода и есть творчество себя самого, и только в этих нерасторгаемых ипостасях, как демиург жизни, она, личность, и может существовать.

▶ **БЕСЕДА О ЧУВСТВЕ ГАРМОНИИ И ПРИНЦИПЕ ОРГАНИЗАЦИИ В ГРАЖДАНСКОМ ОБРАЗОВАНИИ**

Друг наш Учитель! Тебе, конечно, известны эти понятия, они очень часто используются в образовании, но в контексте педагогики чувства они понимаются нами совсем иначе. Начнем с чувства гармонии. Мы убеждены, что человек имеет в себе это чувство, и с позиции своей имманентной гармоничности, сам того часто не зная, он создает образы, мыслит, переживает смыслы, волеизъявляет и рефлексивирует. И когда это не совпадает с его внутренним гармоническим состоянием, человек испытывает дискомфорт, да и в сущности образовательный акт, в котором он участвует, не имеет педагогического эффекта. По этой причине надо разобраться, что же такое чувство гармонии в человеке. Ну, прежде всего, оно имеет ряд аспектов. Аспект первый – внешний. Человек, находясь в утробе матери и после рождения объективно испытывает на себе влияние внешней природной среды. На него оказывают воздействие Вселенная с ее порядком, Солнечная система с ее гармоничной структурой, лунные приливы и отливы, устойчиво повторяющиеся в жизни людей, смена сезонов, имеющая количественную и качественную определенность, смена дня и ночи – это уже делает человека вопрошающим к организации его жизни. Второй аспект – это его тело. Тело как квинтэссенция природности, как

некоторая абсолютная симметрия. Даже если человек родился с физическими недостатками, он не чувствует их, а переживает свою телесность как если бы родился абсолютно здоровым, и только социум рождает в человеке известные комплексы. Третий аспект – это среда. Наличие полной семьи, отношения отца и матери, наличие бабушек и дедушек, наличие или отсутствие братьев и сестер – все это априори рождает в человеке особое стройное видение мира. Но в гармонии есть еще и метафизический аспект, последний – связь человека с бытием. С ментальным и трансцендентным чувством жизни, который, на наш взгляд, важнее других аспектов. Ментальное чувство дает ему ощущение непобедимой целостности его жизни и чувство бессмертия. Трансцендентность обобщает все приведенные факторы в контексте вечного, в контексте человечества: в любви, в истине, в добре, красоте и творчестве.

Итак, чувство гармонии – это имманентное состояние, делающее взгляд человека на жизнь упорядоченным и в известном смысле, диктаторским. Гармония определяет все контакты человека с действительностью. Если дальше рассуждать о чувстве гармонии, то можно указать на уровни, или, точнее, ступени восхождения человека к гармоничному мироотношению. Человек живет в потоке чувственных

мгновений, которые имеют содержание. Это непрерывный поток, который на следующем уровне прерывается, становится дискретным и являет собой момент, в котором отдельно проживаются образ, мыслительность, смысл, волеизъявление, рефлексия. Но дискретность всегда временна, она черевата будущим синтезом, будущим обобщением, и поэтому третий уровень – это уровень переживаний, в которых сближаются образы, мысли, смыслы, воля и самоанализ. Четвертый уровень представлен совокупностью переживаний, которую мы называем настроением. Настроение – это более устойчивое состояние, и гораздо ближе к мироотношению. Но оно кардинально волнообразно – одно настроение сменяется другим, часто противоположным, и по этой причине на нем нельзя останавливаться. Субъект образования как бы разорван противоположными настроениями и мечтает о более устойчивом состоянии, которое откроется ему на следующем уровне. Это уровень устойчивых чувственных представлений. Пройдя через горнило образных представлений, мыслительных представлений, смысловых чувственных представлений, представлений волеизъявления и рефлексии как нечто единого, как обязательного непрерывного процесса, человек вступает на последний перед мироотношением уровень глубинных чувств. Это образные чувства, это интеллектуальные чувства, это этико-эстетические чувства, это практические чувства, и это чувства рефлексии. Когда человек взошел на этот уровень устойчивости, можно говорить о достаточной сформированности его чувственной сферы. Осталось сделать только один шаг – вступить в мир, в реальность, и попытаться творить ее по законам этих устойчивых чувственных состояний. Вот это изменение и реорганизация мира под себя мы называем мироотношением.

Если говорить о гармонии, то на этом можно было прекратить характеристику этой категории, хотя она, конечно, при-

близительна и является обобщением эмпирического опыта нас как учителей и как исследователей. Эти характеристики чувства гармонии указывают на то, что человек, имеющий в себе пока идеально, пока не востребованно все приведенные компоненты, определяющие чувство гармонии как внутреннее, объединяющее состояние его сознания и самосознания явление, должны отозваться в организации его образования. И если образование не отвечает требованиям всех уровней гармоничности, то его педагогический эффект будет сведен к минимуму. Это лишь означает, что каждому уровню становления мироотношения как проявлению гармонии должны соответствовать определенные методические емкости, являющиеся условием пробуждения, коррекции и результативности становления чувственной имманентности человека на каждом из уровней. Вот это я называю принципом организации в его горизонтальном восхождении. Это лишь означает, что уровню мгновений соответствует методическая работа с отдельными компонентами языка нового образования. Здесь, как мгновение, переживаются символы, ассоциативные схемы, понятия, лики персон, детали жизни, элементы событий, вопросы к рефлексивным актам. Причем в каждом компоненте языка, перечисленном в самом общем виде, как ты понимаешь, работает своя методическая совокупность приемов, о которой мы скажем тогда, когда мы будем обсуждать с тобой реальную технологию обучения и воспитания. Так же, как и на уровне чувственных моментов, есть специальные методические емкости, наделенные приемами, организующими восхождение к символам, работу с проблемными ситуациями, способствующими очувствованию понятий, работу над переживанием смысловых моментов в уроках, отдельное переживание нравственных конфликтов в жизни персон культуры, отдельное моментальное переживание главных конфликтов событий и

актов рефлексивного сравнения. Причем здесь необходимо заметить, что моменты чувства, как это ни странно, столь же устойчивы, столь же определены, завершены, как и предлагаемые методические системы.

Следующим уровнем чувства гармонии являются переживания, которым соответствует уровень организации отдельных частей уроков и воспитательных событий. Если это урок-образ – то это фрагменты, если это урок мышления – то это логические части, если это урок настроения – то это сюжеты, если это урок самостоятельного действия, то это акты творческого волеизъявления, если это урок рефлексии – то это завершенные для субъекта образования акты себяпонимания. Еще раз повторим, что данные методические части, которые являются организаторами переживаний, только тогда будут эффективны, когда воплотят в своей методической организации совокупность моментов, где есть образное начало, мысленноаналитическое начало, смысловой факт, факт волеизъявления в решении, и акт оценки и самооценки как элемент рефлексии. Вот только тогда, когда в части урока или воспитательного события будет привнесена вся эта синтетическая совокупность моментов, только тогда переживание состоится по той причине, что все происходящее в процессе организации происходит по заказу самого переживания.

Далее мы восходим на уровень настроений как совокупности переживаний, этому соответствует уровень методических комплексов. Если это образное начало какого-то образовательного явления, восходящее к символу, то это образно-символический комплекс. Если это проживание мысли в понятиях, то это комплекс логических частей. И если это открытие этических и эстетических смыслов, то это комплекс сюжетов, если же это урок или воспитательное событие, где речь идет о творчестве, то это комплекс организации самостоятельных творческих действий

субъекта образования. Если же это комплекс рефлексии, то он может объединять в себе комплексное образное начало рефлексивной работы, комплекс осмысления, комплекс рефлексивного переживания и комплекс смысла жизни. В реальной практике эти комплексы значительно разнообразнее, более рельефны и многочисленны.

На уровне устойчивых чувственных представлений действует система организации уроков и воспитательных событий, каждый со своей структурой, но суть одна – рождение устойчивых чувственных представлений. Представлений образа, представлений мышления, представлений смысла, представлений волеизъявления, представлений рефлексии. Это инвариантные образные структуры уроков и воспитательных событий, уроков и воспитательных событий мышления, уроков и воспитательных событий смыслового настроения, уроков и воспитательных событий самостоятельного действия и рефлексии.

Когда же мы восходим на уровень завершенности глубинных чувств и мироотношений, то здесь начинает действовать тотальная технология глубинного свойства, объединяющая, на наш взгляд, все обучение и воспитание. Мы назвали ее «СПАС». Она действует на уровне сезонов и на уровне учебного года. Но об этом несколько позже.

Далее мы хотим представить тебе, Учитель, уже не горизонтальный, а вертикальный взгляд на принцип организации в образовании, по той причине, что только горизонтальное движение по уровням, соотношенное с вертикальным восхождением субъекта к самому себе, посредством той же организации, может удовлетворить чувство гармонии. Мы говорим о формуле, которая выработана практическим опытом нашей работы. По этой формуле на каждом уровне организации осуществляется движение по этапам сознания и самосознания субъекта образования к своеобразным актам мироотношения, т. е. к

волеизъявлению и рефлексии. Мы считаем, что волеизъявление – это синтез движения субъекта образования к самому себе. Только в самостоятельном творческом действии рождается элемент мироотношения. Однако он относительно внешен перед рефлексией, по той причине, что рефлексия ставит на полочку человеческого сознания и самосознания закрепленное в поступке переживание. Мы хотим подчеркнуть еще раз: на уровне мгновений и работы с позиции организации с отдельными компонентами языка действует формула образ-анализ-смысл-действие-рефлексия. Она почти незаметна для различения и узнавания, но даже когда я работаю с отдельным символом, я должен провести эту работу к творческому волеизъявлению и к своеобразной рефлексии над тем, где этот символ во мне находится. Когда мы находимся на уровне моментов, и с помощью совокупности методических приемов мы организуем отдельно образы, отдельно мышление, отдельно смысловые переживания, отдельно волеизъявление и отдельно рефлексии, мы опять руководствуемся этой формулой, конечно, в специфике того содержания момента, которое организовывается. То же самое происходит на уровне переживаний, где все фрагменты, логические части, сюжеты, акты самостоятельного творческого действия, рефлексивные акты имеют ту же структуру. Все они движутся к творческому волеизъявлению в своем контексте. Так же организованы отдельные уроки и воспитательные мероприятия: урок-образ, урок мышления, урок смыслового настроения, урок самостоятельного действия, урок рефлексии. Эта вертикальная структура: образ-анализ-смысл-действие-рефлексия, объединяет в своем движении к творческому волеизъявлению все изучаемые лично-значимые темы, весь спектр воспитательных событий. Таким образом, Учитель, ты видишь, что чувство гармонии может быть актуализовано и идентифицировано личностью только в соотне-

сенности к организации образования в горизонтальном и вертикальном контексте.

Ну и, наконец, последнее в нашей беседе. Это упоминание в самом общем виде о тотальной технологии «СПАС» (Созерцание, проживание, адаптация, социализация). Мы говорим «упоминание», и подчеркиваем, что в самом общем виде только потому, что в наших беседах будет представлена эта технология в ее целостности, с реальными примерами, структурами, олицетворяющими абсолютную соотнесенность чувства гармонии принципу организации. Эта технология имеет два контура: один общевоспитательный контур, и внутренний, смысло-предметный контур, которые в совокупности и дают возможность восхождения субъекта образования к гармоническому мироотношению, – «тоска по всеединству – вот что лежит в основе этого всего...» [35, с. 60].

Итак, большой воспитательный контур. Здесь под созерцанием понимается обязательное начало любого сезона учебного года с особого природного путешествия, продиктованного возрастными особенностями учащихся. Задача этого путешествия – созерцательное пробуждение глубинных чувств субъекта образования. Второй этап тотальной технологии связан с проживанием, где прошедшие через глубинность созерцательных природных актов учащиеся попадают в работу постоянно действующих клубов: клуб интеллектуальный, с особыми методическими условиями, где главным является свобода самовыражения, опять таки связанная с возрастными особенностями школьника. Вторая сторона проживания – это действие клубов театральной эстетики. По существу – это театральный клуб, в котором театр понимается как синтетическое явление, объединяющее в себе проживание этических и эстетических глубинных состояний, обретенных в созерцательных путешествиях, но опредмеченных в театре. Когда же интеллектуальные клубы вместе с театральной деятельностью завершили свою работу, и

в известном смысле представляют собой независимые друг от друга, но череватые конвергенцией интеллектуальные и этико-эстетические чувства, технология вступает в этап адаптации, которая понимается как работа по самоуправлению школой. Школа как иллюзорное явление жизни является субъекту образования в ее реальной действительности. Учащиеся становятся директорами школ, завучами, руководителями молодежного движения и учителями в течение целой недели, самоуправляют, при этом попадают в специально созданные экстремальные ситуации и находят выходы из них, понимая при этом всю сложность социальной действительности, хотя и в иллюзии школы. Такой своеобразный тренинг будущей реальности. Однако завершающим этапом этого большого построения, который получил название воспитательный контур, является буква «С» – социализация. Однако это социализация не по заказу реальной действительности, а по чувству, исходящему из приобретенных в результате влияния контура событий. Естественно, созерцательное путешествие, свободное мышление в интеллектуальном клубе, игра в школьном театре, участие в школьном самоуправлении как преадаптация к реальности рождают состояние, которое мы назвали состоянием внутренней сердечности, где волонтер способен помочь, переживая искренне чувство доброты, настоящей взаимопомощи, чтобы, как ни странно, вдохновиться ответным светом тех, кому он помогает.

Между тем, это все-таки большой воспитательный контур, но школа живет не только в этом ключе, хотя он важен, и разворачивает сознание и самосознание субъекта образования к внутренней жизни школы, к изучению школьных предметов, созерцанию своего ученичества, к цифровой адаптации в современном мире, к дарам, над которыми он размышляет в течение каждого годового сезона. Здесь необходимо более четкое пояснение. Вну-

тренний, смысло-предметный СПАС (Созерцание, проживание, адаптация, социализация) начинается с **первого этапа – созерцания**, под которым понимается предметное откровение, эмоциональный настрой на будущее изучение личностно-значимой темы в специальных залах литературы, географии, биологии, математики и так далее. Зал – это школьная рекреация, оформленная таким образом, чтобы субъект образования, пришедший на урок истории или литературы, проникся будущим состоянием урока. В зале есть устойчивые наглядные средства, т. е. большие портреты выдающихся деятелей истории, писателей и так далее. Сюжетные картины мифологических событий как представленных архетипов будущего урока, изречения в известном смысле метафизического свойства. Например, в зале истории: «Мы должны брать из прошлого огонь, а не пепел» (Ж. Жорес). Либо «Слушайте вечную музыку истории». В залах по другим предметам – надписи, соответствующие предметному содержанию. Эти залы отвечают за созерцательное начало. В них, помимо устойчивых наглядных форм, работают временные наглядные средства, определяемые будущим уроком: выставка, звучит музыка эпохи, учитель читает стихи, настраивающие на будущий урок, студенты выступают в небольших театральные сцены, открывающих сущность будущего созерцания обучения. Когда же класс, настроившись созерцательно на урок, входит в учебную аудиторию под музыку, которая уже звучала в созерцательном зале, то субъект образования попадает в условия уроков-образов, представленных символами, ассоциативными схемами, ключевыми понятиями, персонами, творческими заданиями. Либо в урок мышления, в котором все начинается со «схватывания» аудитории логико-смысловой интригой, переходит в воспоминание, в открытие нового знания и в разрешение этой интриги в конце урока. Либо он попадает в урок настроения, где его

захватывает влияние художественного образа, выраженного в триединстве средств поэзии, музыки, живописи. Возможно, он попадет на урок-семинар, понимаемый как самостоятельное творческое действие. Либо на урок рефлексии, в котором осуществляется связь предмета с глубинными основаниями судьбы субъекта образования. Совокупность данных показанных уроков представляет личностно-значимую тему, в которой рождаются элементы мироотношения, однако таких тем может быть три или четыре в течение годового сезона: осени, зимы, весны и лета. Все это, естественно, объединено единым содержанием и имеет свое глубинное настроение, которое обобщается в специальном однодневном урочном событии, являющемся условием для возникновения глубинных переживаний смысла изучаемой эпохи, литературного произведения, либо географического пространства. Здесь подготовка к спектаклю начинается с утра и заканчивается вечером. Есть специальная методика подготовки такого рода спектаклей, но суть их в эмоциональном синтезе всего сезона и, что еще важнее, в контакте со зрителями как представителями социума.

Итак, мы видим, с одной стороны проживание в личностно-значимых темах, изучаемых на уроках, где проживаются рациональные состояния субъекта образования, а с другой, в спектаклях-однодневках, перед завершением годового сезона учащиеся познают глубинные смыслы бытия собственной жизни посредством театральной игры, являющейся основой собственного глубинного переживания. Таким образом ты видишь, Учитель, что здесь рождается новый конфликт между мыслящей чувственностью и глубинными состояниями, рожденными в театрализации. Вот это мы называем этапом, который в аббревиатуре «СПАСА» соответствует букве «П» – **этап проживания**. Это вызывает замешательство, желание сблизить эти два противоположных состояния для обычной жизни, для действительности,

которая имеет в себе прожитые начала, но не в разобщенности, как это было на этапе проживания, а в единстве. И это требует особых адаптационных мероприятий, под которыми мы понимаем подготовку к ВПР, к ОГЭ и ЕГЭ, что является по сути вхождением в матрицу мегаполиса. Это и есть **этап адаптации**, продолжающийся далее в адаптационных деловых, ролевых, имитационных играх, в квестах, которые соприкасаются с социумом, среди них дуальные квесты, в которых два предмета являются основой для разрешения социальной ситуации, квадруквесты, где четыре предмета являются основой для разрешения социальной ситуации. По существу происходит конвергенция, сближение рационального и чувственного, но еще не в настоящей действительности, а как своеобразный тренинг. Завершается «СПАС» внутренним проектом, который носит название «Дары». Здесь действует этап, который в аббревиатуре «СПАС» соответствует последней букве «С» – **этап социализации**. Это означает, что школьники в течение всего сезона, (осени, зимы, весны или лета) под влиянием учебных средств, вызывающих у них глубинное проживание судеб других людей, собственных судеб, восходят к сердечности, в свете которой они изготавливают, создают, творят предметы, либо музыку, либо живописные полотна, либо поэтические и прозаические произведения, в которые вкладывают свое отношение к тем, для кого эти дары предназначены. И в специально организованных ими же событиях они дарят результаты своего творчества родителям, учителям и вообще тем, кого они любят.

Ты видишь, Учитель, что большой воспитательный контур и внутренний смысло-предметный контур имеют одинаковую структуру и по существу нацелены на жизнь, на реальность, подчинить которую можно только искренним чувством помощи другим и еще более искренним чувством дарения. Естественно, внутренний смысло-предметный контур и внешний

воспитательный контур взаимодополняют друг друга, взаимопроникают друг в друга и выполняют задачу, поставленную чувством гармонии перед ними в полном объеме.

Итак, друг, ты согласен, что чувство гармонии принадлежит каждому человеку и он владеет этим чувством, чтобы заказать

миру такую же гармонию отношения к нему, и поэтому в образовании действует принцип организации, который являет собой в своих структурах, в вертикальном и горизонтальном построении, тотальной технологии «СПАС» отражение и удовлетворение, и, по существу, творение чувства гармонии субъекта образования.

► **БЕСЕДА О ЧУВСТВЕ САМОСТИ И ПРИНЦИПЕ СУБЪЕКТНОСТИ В ГРАЖДАНСКОМ ОБРАЗОВАНИИ**

У тебя на слуху, Учитель, известные тебе фразы о том, что современная педагогика испытывает концептуальный и духовный кризис: это объясняется, прежде всего, контекстами, выявленными постмодернизмом. Здесь важны три известных положения, характеризующих актуальную парадигму мироотношения: это «смерть Бога», «смерть автора» и «смерть субъекта». Все три характеристики пагубны для педагогического знания и науки, но самое сложное, а следовательно, вызывающее состояние кризисности – это то, что названо «смертью субъекта». Парадоксально, но педагогическая наука не способна работать с человеком, она возникает и становится научной системой там и тогда, где возникает субъект жизни, а следовательно, субъект образования. Что такое субъект жизни и субъект образования для нас? Это человек, чувствующий свою самость. Под самостью мы понимаем субстанцию, которая является энергией жизни человека, его чувственной сущностью. Человек, осмысливающий и проживающий свою самость, только и способен вступать в общение и в коммуникацию с другими людьми, понимать и чувствовать, в каких условиях он способен существовать. И самость, открывшаяся ему, подсказывает, какой коллектив ему необ-

ходим, в каком микроколлективе он будет осуществлять свое взаимодействие, в какой микрогруппе возникнет отношение с другим человеком. Вот это рельефное понимание и чувство жизни и есть самость, которая, как известно, всегда изменялась в зависимости от эпохи, в которой жил субъект жизни, субъект образования. Ретроспективный взгляд на это отношение указывает на то, что когда возник эмпирический субъект, то тут же для него и под его влиянием возникла эмпирическая педагогика Яна Амоса Коменского. Для рационалистов возникала педагогическая концепция Дж. Локка, а также доктрина иезуитских школ, построенных на рациональной знаниевой педагогике. Когда же возник материалистический субъект XVIII века, то тут же стали появляться школы, ориентирующие материалистический субъект на практическую жизнь, на знания, необходимые для строительства и совершенствования индустриальных объектов. Педагогика И. Г. Песталоцци, И. Ф. Гербарта, А. Дистервега опиралась на субъектные тенденции ученика или студента с априори данными понятиями числа, формы, слова, с возникающими ранее всей деятельности реалиями, выявленными И. Ф. Гербартом, из которых рождались априорные представления – именно на этом

была построена вся знаниевая педагогика XVIII–XIX веков. Человек, пытающийся практически внедрить научный замысел в жизнь, заказывает для себя инструментальный позитивизм, переходящий далее в прагматизм, где каждое понятие есть инструмент для жизненного эксперимента. Субъект XX века был по существу почти во всем мире коллективным и идеологическим – он заказывал для себя соответствующую педагогическую систему, которая влияла и формировала человека коллективного типа. Определенность субъекта рождала определенность педагогической науки. Единичный человек не может быть подвержен педагогическому влиянию, он существует сам по себе – здесь и сейчас, он может вообще обходиться без школы – он впитывает, по существу, родительский опыт. Субъектность исчезает, а самость теряется в человеке обычно в переходные периоды, когда старый взгляд на человеческую жизнь исчезает, а новый еще не родился – человек лишается действительной активности, он перестает созидать, он не целеполагает свою деятельность, он инертен, он не заказывает влияния на себя. Именно такое состояние школьника, студента, молодого специалиста определяет жизнь сегодняшнюю и потому современная педагогическая наука в растерянности – она предлагает различные варианты работы с единичным человеком, уповая на индивидуальную траекторию, предлагает спасти школу с помощью ЕГЭ или киноуроков, пытается экономить на учителях и преподавателях, постоянно обновляет государственные стандарты, пытается все привести к единообразию, не понимая при этом, к какому единообразию оно стремится. Это не значит, что все попытки современных ученых педагогов бесполезны, неэффективны, это лишь подчеркивает их воздействие на частные области в воспитании и обучении подрастающего поколения и на отсутствие общей концепции. При этом главным сегодня является доказывание различных

профессоров от педагогики, что такой науки не существует, что у нее нет ни принципов, ни законов, что закономерности педагогические – это технократизм, который уничтожает все живое. Между тем, по нашему мнению, выход педагогической науки из кризиса предполагает рождение субъекта образования третьего тысячелетия. Как только появится субъектная определенность человека жизни и человека образования, возникнет новая педагогическая концепция, а следовательно, и новая педагогическая наука. Здесь необходимо указать на наше понимание человечества как единого разума, у которого есть рациональная познающая сторона, то есть познающий разум индустриальной цивилизации, который, как известно, завершил свою работу, сделал свое дело, оставив в человеческой памяти целостное представление о мире вне человека. В настоящее время мы присутствуем при зарождении доминанты второй стороны разума в его чувственных основаниях. Чувствующий разум возникает, рождается из небытия и пока лишен субъекта, возникновение которого будет связано переходу, в котором мы пребываем. Здесь необходимо указать на собственно механизм умирания старого коллективного рационального субъекта и рождение нового индивидуального чувственного субъекта жизни и образования. Мы не спешим давать определение субъекту нового тысячелетия, по той причине, что он не будет понят без описания перехода от познающего разума к чувствующему. Последней субъектной ипостасью познающего разума был коллективный субъект, рожденный с потребностью познания внешнего мира, к выявлению законов, закономерностей, которым сам субъект и подчинялся. Более того, именно этот субъект создал для себя вождей и идеологию и так же подчинился своему творению. Он был одномерно активным, он страстно верил в реализацию мечты о мещанском рае на земле в тех или иных вариантах. Именно для этого субъекта существовала

советская педагогика, а также педагогики Европы, Америки, почти не отличающиеся друг от друга в своем коллективном замысле. Однако наиболее рельефно коллективный субъект начал свою выхолащивающую дифференциацию в условиях СССР. Это его самоуничтожение было чревато новым подъемом, который сейчас должна пережить Россия. Вот этот подъем происходит сейчас, в наши дни, и связан он с возникающим желанием наполнить свою пустоту по той причине, что человек не может уходить из жизни не завершив нечто. Все люди, как и поколение, завершают качество своих замыслов. Это лишь означает, что жизнь коллективного субъекта продолжается, что он вступает в стезю общения и коммуникации, и в этом смысле породит новое отношение, основанное на комплементарности, и в этом ему поможет, без всякого сомнения, педагогика чувства, потому что только она знает, каким содержанием необходимо наполнить этот пробуждающийся субъект, какими методами и формами привести субъект, открывающий собственную самость, к чувству жизни. А это в свою очередь даст возможность определить критерий нового коллективизма в классах, микроколлективах, в микрогруппах, которые будут жить по правилам будущих сословных образований.

Между тем апогей коллективизма, действительная реализация идеалов коллективизма произошел в Великую Отечественную войну. Именно здесь коллективный субъект, несмотря на все кривотолки, проявил свою крепость и призванность на землю. Однако успех, как это обычно бывает, доведенный до апогея есть начало губящей его дифференциации. Именно после войны произошел раскол советского общества на интеллигенцию и рабочий класс. Коллективный субстрат переживал этот раскол, как ни странно, с радостью, ведь рождалась новая советская интеллигенция и полный гордости рабочий класс. А далее интеллигенция, сама того не понимая, разделилась на физиков и лириков,

а рабочий класс – на мастеров и исполнителей, физики разделились на ученых-экспериментаторов и теоретиков, лирики – на писателей и учителей, мастера переходили в отдельный класс местных начальников и узких специалистов, исполнители становились во главе бригад, либо во главе тех, кого называли летунами (людей в поисках заработка). С такой же стремительностью дифференцировалась педагогическая наука и система образования – от единой педагогической науки дифференциация ушла в дидактику, которая в 60-е годы возникла как особая независимая наука, как и ее другая сторона – теория воспитания. Дальше дидактика дифференцировалась на аспекты, один из которых был содержание учебных предметов, другой – формы и методы. Далее дифференциацию подхватили педагоги-новаторы, которые по существу превратили стройные дидактические и воспитательные построения в бесполезную форму. Да и собственно педагоги-новаторы, открыв оригинальные приемы в обучении и воспитании, так и не сумели наполнить их теоретическим содержанием. Можно сказать, что именно с этого новаторского проявления началось полное самоуничтожение педагогической концепции деятельности, которое длится по сей день и дошло до крайних точек опустошения, до жизни людей-одиночек, а следовательно, до бессмыслия и хаоса, где каждый социальный институт, каждая школа, академия наук, институт совершенствования, учителя и дети живут абсолютно обособленно, каждый в себе и для себя. Именно по этой причине возникает новая субъектность.

То есть возникнет, наконец, субъект образования XXI века, в основе жизни которого будет опережающая чувственность, где субъект образования в своих первоначалах всегда будет проживать изучаемые явления, потом переводить свое проживание в информацию, затем адаптироваться к жизни и вступать в непосредственную связь с ней, социализироваться.

Именно на этой основе будет функционировать принцип субъектности, критериями которого станет понимание того, что все средства методы и формы образования функционируют, работают, влияют на субъект благодаря его же заказу. Субъект чувства главный. Он главный относительно образования и относительно себя по той причине, что именно благодаря его энергетической направленности образование будет иметь всегда образно-символические начала, будет исходить из того, что необходимо новому субъекту образования. Он будет сам изыскивать

для себя микроколлективы и микрогруппы, к мнению которых он будет прислушиваться, взаимодействовать и вступать в отношения с ними. В перспективе именно принцип субъектности будет определять количество детей в классах, временность микроколлективов и устойчивость микрогрупп. То есть по существу это будет субъект коллективного мнения, микроколлективного взаимодействия, микрогруппового общения. Но все это во имя рождения чувства жизни, во имя идеалов и ценностей, ведущих субъект образования к своему устойчивому образу.

ТРЕТИЙ ЦИКЛ БЕСЕД С УЧИТЕЛЕМ

► МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ В ПЕДАГОГИКЕ ЧУВСТВА И ГРАЖДАНСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

ВВЕДЕНИЕ

Друг наш Учитель! Ты знаешь, что такое парадокс? Это неразрешимое противоречие в формальной, да и в диалектической логике. Мы удивим тебя некоторым количеством парадоксов, которые как раз связаны с методологией исследования как в глубинной дидактике, так и в педагогике чувства. Мы назовем тебе всего три важнейших парадоксальных ситуации, из которых мы исходим в своей работе. Эти ситуации связаны, конечно, с методологией исследования...

Первый парадокс. Мы противники всякого рода эксперимента и контрольно-измерительных материалов в педагогике. Мы думаем, что они пришли к нам в образование из поверхностной социологии и психологии. Это там можно измерять в количестве и показывать эффективность того или иного социального явления. Это в психологии можно выявлять, какие функции наиболее эффективны: то ли это функция памяти, то ли мышления, или, быть может, внимания, интереса, отдельно воображения, отдельно фантазии и т. д. В педагогике же каждый акт синтетичен, вся функциональная систематика взаимопроникает, динамизирует и доминирует в зависимости от ситуации. Исходя из сказанного, в педагогике чувства «проверить» и доказать, что тот или иной метод, та или иная форма эффективны, – невозможно, если только не доверяться интуиции, как это делали все педагоги, начиная с Древней Греции, заканчивая великими педагогами XX века.

Второй парадокс. Он связан с тем, что мы призываем всех исследователей не

доверять лже-экспериментам, никаким самым точным тестам психологии, социологии, никаким тестам Люшера, которые, как известно, по цвету определяют высоту чувственности. Мы бы назвали все это изошренным обманом, и, самое главное, обманом самого исследователя, который придумывает методическую структуру и доказывает затем, что она эффективна с помощью, возможно, тестирования, интервьюирования и так далее. И мы не знаем ни одного исследователя, который доказал бы, что его метод неэффективен или вообще как-то неудачен, и им поставленные цели не были достигнуты. В данном случае человек сам себя обманывает. Он заведомо убежден, что его метод правилен, а затем пытается доказать, очевидно для внешнего чтения, что его предложение эффективно и что те параметры и критерии, которые являются результатом его методики в количестве и качестве доказывают правильность введенной структуры. По этой причине мы предполагаем, что основополагающими чувствами, которые пробуждаются в сознании исследователя, должны быть чувство искренности, чувство конфликта, чувство веры, чувство надежды и чувство правды. А над этой совокупностью чувств должны действовать, функционировать, помогать исследователю в его работе принцип созерцательного наблюдения, принцип семиотичности в педагогическом исследовании, принцип глубинного диалога, принцип инструментализма и принцип жизненной апробации исследования. Итак, начнем.

► **БЕСЕДА О ЧУВСТВЕ ИСКРЕННОСТИ
И ПРИНЦИПЕ СОЗЕРЦАТЕЛЬНОГО
НАБЛЮДЕНИЯ**

Главным методом методов является *созерцательное наблюдение*. Суть его заключена в том, что ты способен вести наблюдение за субъектом образования, дошкольником, школьником, старшим школьником, заглядывая в глубины его бытия, созерцая его судьбу. И если школьник отходит от чистой линии своей жизни и ты наблюдаешь это, то только по этой причине ты можешь корректировать, советовать, назидать, выставлять критерии, по которым ребенок вернется в лоно собственных бытийственных проявлений.

И, наконец, третий парадокс. Чтобы это было совершено, ты, Учитель, должен обращаться к собственному опыту жизни, или, как говорил Платон, к воспоминанию себя в детстве, в отрочестве, в юности. И только этот диалог с твоим бытийственным прошлым и настоящим твоего воспитанника даст, на наш взгляд, необходимый педагогический эффект.

Итак, созерцательное наблюдение – это метод исследования в педагогике чувства. Он единственный и неповторимый. Он и есть диалог, основополагающий линии жизни субъекта образования и учителя через глубинное воспоминание.

Что такое субъект-субъектное отношение в педагогическом исследовании?

Учитель, конечно, все что мы сказали, наверное, смело и отрицает работу целых институтов, которые разрабатывают различные методики и исследования. Но что поделаться, это педагогика, и, тем более, педагогика чувства, основанная на волшебстве и чуде, и это чудо – созерцательное наблюдение. Что же такое это созерцание? Что мы должны увидеть в себе, а следовательно, в субъекте, в школьнике? Мы думаем, ответ достаточно прост, и он давно

продиктован в скрижалях великих религий, педагогической науке, литературе и искусстве. Мы думаем, что это состояние абсолютной чистоты и абсолютного счастья пребывания на этой земле. Как будто бы человек не вышел из рая, а находится в этом райском счастливом состоянии. Это и есть его бытие, от которого он, как ни странно, все время отказывается, уходит в сторону, увлекается сиюминутным, телесным и потом, в завершении жизни, говорит, что счастья нет. Но в человеке обязательно возникает, пробуждается в определенных мгновениях состояние счастья, абсолютной гармонии жизни, и это состояние объективно, оно дано человеку как микрокосму, и онудивительным образом движется через тернии к звездам, часто налагая на чистоту судьбы технические и информационные матрицы, которые уничтожают, по существу, «божественный» замысел. Когда мы говорим, что школа – это территория смыслов, когда мы притрагиваемся к детскому бытию, мы должны с тобой, Учитель, вспоминать в себе это состояние счастья, которое обострено в ребенке, и на этой основе вступать с ним в диалог, созерцательно наблюдать за ним и корректировать одухотворяющую связь чистоты с сиюминутными заблуждениями, и когда они превышают меру, опять-таки через себя, возвращать школьника к его основам.

Детство и созерцательное наблюдение

Но, казалось бы, банально, сто раз исследовано, но когда речь заходит о созерцательном наблюдении, то мы должны исходить от истоков. В младенчестве до трех лет главными небожителями для ребенка являются отец и мать, где мать – телесное чувство, чувство земли, а отец – чувство

мысли и неба. Эти состояния виртуальны. Все родители знают, что ребенок иногда влюбляется в маму, затем перестает любить маму, начинает любить папу, но это одно и то же состояние его счастья, которое приобретает различные формы, и он внешне различает эти два состояния, а внутренне они для него тождественны. Далее, в дошкольном возрасте, на первом его этапе, с 3 до 5 лет, детское счастье проявляется в телесной активности. Ребенок почти не мыслит, и, можно сказать, почти не чувствует, хотя все это присутствует в его действии. В этот период его должны интересовать активные игры, телесные соревнования, победы и поражения в борьбе, преодоление трудностей. И здесь важно для воспитателя, чтобы он влиял на ребенка своей волей к активности, своей жизненной волевой энергией, создавая для ребенка условия абсолютного телесно-активного счастья. Здесь странность заключена в том, что никто никому ничего не навязывает, но ты, Учитель, должен знать, что здесь созерцается, и что корректировать в этом созерцании. Если ты, вспоминая свой опыт телесного детства, понимаешь, что ребенок уклоняется от свойственной ему активности в этот период, ты должен его скорректировать, помочь ему войти в состояние игры, пробудить в нем чувство телесного счастья, скрытно указывая на промахи, недостатки, на ошибки, связанные с неуважением к товарищам, старшим и т. п. Мы бы сказали, что на этом этапе главным в воспитателе является материнское чувство земли и отцовское чувство рационального действия. Когда же телесная активность достигает меры, а это происходит где-то к пяти годам, школьник на два года, до семи лет, из себя самого погружается в этические и эстетические отношения со своими сверстниками. Он реализует здесь свое творческое начало, свою творческую энергию, свое духовное влияние на других людей. И здесь ты, Учитель, вспоминая такое же состояние в себе, должен создать для школьника условия реализации этого этико-эсте-

тического счастья, причем самое главное здесь это отсутствие соревновательности, успеха. Это поддержка собственного, внутреннего состояния творчества, как бы оно ни проявлялось, и по этой причине ребенок, читавший, стоя на скамеечке, стихи для собравшихся гостей, восторженные аплодисменты будет вспоминать как величайшее счастье своей творческой реализации. Но в младшем дошкольном возрасте, как и в старшем, главная созерцательная направленность учительского внимания должна носить волевой, точнее созерцательно-волевой, характер и вдохновлять ребенка к жизни. И здесь физическая и духовная сила воспитателя – два самых главных критерия, определяющие будущую жизнь. Что здесь важно для исследователя? Не смотреть, а «видеть» соответствие детской чувственной активности формам их проявления. Если ребенок не играет, не участвует в младшем дошкольном возрасте – необходима коррекция, и даже, по необходимости, медицинская коррекция. Если ребенок не творит, не желает художественно влиять на других людей в старшем дошкольном возрасте – нужна обязательная педагогическая коррекция, условия для того, чтобы ребенок обратился к себе творческому, к изначальному своему творческому бытию, и тогда можно говорить о том, что его детство состоялось для будущего.

Но есть еще одно состояние, о котором мы хотим сказать тебе особо. Это состояние конвергенции телесного и духовного начал в детстве. Речь, как ты понимаешь, идет о начальной школе. И здесь для учителя, созерцательного наблюдающего за школьником, важно понимать, что ребенок выходит из рая детства и нужно обязательно подготовить его к трудностям будущего пубертата и духовных откровений постпубертатного периода, юности. Это очень важный этап созерцательного наблюдения по той причине, что учитель сам в себе должен сконвергировать, сблизить телесное и духовное начало, и через это сближение в себе помогать ребенку в

одухотворении своего тела с помощью этики и эстетики, и в сообщении духу энергии телесности. Мы хотим подчеркнуть, что против всякого педагогического сюсюканья, педагогического стенанья по поводу детской свободы, детского мнения, потому что свобода и детские суждения – это как раз и есть результат педагогической воли, которая выступает как два сообщающиеся сосуда, где воля к действию учителя рождает волю к действию школьника, и наоборот, воля к действию ученика придает энергию творчества учительскому труду.

Итак, созерцательное наблюдение в начальном периоде детства есть оцувствованная сила жизни, есть концентрированное чувство Родины и Человечества как основание для дальнейшей жизни.

Отрочество, пубертат и созерцательное наблюдение

Что важно, Учитель, на этапе отрочества? Это, во-первых, понять, что из себя представляет чистота детского чувства, что дано ребенку как счастье, а следовательно, как его судьба, и что в этом случае я как учитель должен вспоминать в себе, потому что только с позиции этого воспоминания я буду способен на педагогическое влияние, на то, чтобы школьник, подросток, завершил свой возрастной этап в абсолютном покое и удовлетворенности, понимая свое призвание на эту землю. Сложность периода отрочества состоит в его пубертатной энергии, в энергии полового созревания. В том, что ребенок становится продуктивен для человечества, но главное здесь, продуктивен для своей Родины. Однако мы говорим «сложность». Сказав так, мы имели в виду греховные трудности телесного становления. Ребенок вышел из рая детства и попал на землю пубертата, и это земное его становление, его половое созревание будоражит его сознание, гложет детскую греховность, повышает или, наоборот, понижает его телесную активность, и в целом неодухотворенное становление тела может грозить ребенку и школе большими бедами. Здесь

огромное значение имеет создание таких условий, в которых школьник, субъект образования, обретает чувство ученичества. Он должен испытать восторг от того, что он ученик, влюбленный в своего учителя. И эта влюбленность становится основой для одухотворения его тела, чреватого «грехом» полового созревания.

Что же должен созерцать учитель здесь, на этом этапе отрочества? Это прежде всего духовное состояние своей продуктивной реализации. Так как речь идет о становлении тела, то в основе всех предметов и всех воспитательных событий должны быть земные задачи. В пятом классе это идея выживания человека, а следовательно, спасения себя и других, реализация своей практической смекалки, этико-эстетическое оформление этого выживания. Пройдя через горнило педагогики выживания, ученик, однако, еще не готов к выживанию в условиях реальной действительности. По этой причине вся деятельность учителя в его созерцательном наблюдении должна носить притчевый характер. Мифы, легенды, притчи о помощи другим людям, о спасении своих товарищей, о том, что нужно в этом выживании помогать старшим, – должны стать лейтмотивом созерцательной деятельности учителя. Если же ребенок уклоняется от событий выживания и на него не оказывают влияния этико-эстетические беседы, тут необходима такая же педагогическая коррекция, связанная с системой педагогических наказаний, переживания вины ребенком, понимания того, что без этической дисциплины жизнь его в дальнейшем будет очень трудна.

Когда же он перешел в шестой класс, для него главным лейтмотивом становится категория земли, и, согласно тем критериям чистоты и счастливого пребывания в действительности, школьник должен быть обращен к строительству своего пространства. Дети в этот период любят строить халабуды, украшать кабинеты, выращивать что-нибудь на своем маленьком клочке

земли, изготавливать макеты холмов, гор, разрисовывать моря, ухаживать за животными, и вообще для шестого класса характерна доминанта географии. Важно понимать, что продуктивность в данном случае не является изготовлением самого лучшего предмета. Главное – это внутренняя мотивация изготовления. Если этой мотивации нет, то учитель должен насторожиться и создать условия для того, чтобы школьник начал обустриваться, вынашивать свое пространство.

Когда-то в шестом классе учительница географии задала нам на дом соорудить макет холмов, и мы с моим отчимом долго размышляли, как эти холмы сделать. Нужна была мелкая стружка, которой предполагалось посыпать холмы, а потом разукрасить. Стружки не нашлось, и тогда отчим предложил мне посыпать холмы рисовой крупой и покрасить. Когда я принес холмы в класс, то мой макет был, наверное, самым худшим среди макетов моих товарищей, но учительница подошла ко мне и похвалила, указала на своеобразие моего холма и на гармонию красок, которыми я его раскрасил. Прошло много лет, и я уже ничего не помню из географии, но я любил этот предмет и до сих пор к картам и географическим изображениям отношусь с большим трепетом. Таким образом для шестиклассника главным проявлением его телесного счастья, продиктованным пубертатом, является, как ни странно, не победа, а внутреннее желание нечто изготовить. И учитель должен, вспоминая о себе в этом возрасте, одобрить все детские начинания, связанные с приготовлением различных изделий. Мы уже не говорим о том, что весь период шестого класса, где главной категорией является категория земли и она проживается в разных аспектах, должен быть пронизан этическими беседами такого же притчевого характера, где главными сюжетами являются события, связанные с любовью к земле, к всматриванию в даль, в глубину, любованию небом, морем и лесом, беседами, в

которых показано сотрудничество людей в строительстве своего пространства, в уважении к друг к другу, наконец, в любви к животным, к траве, к деревьям, к чистой воде как источнику жизни и т. д.

Когда же школьник переходит в следующий этап обучения, т. е. в седьмой класс, то в его сознании и самосознании открывается новый пласт его субъективной бытийственности. Именно в глубинах его становления возникает новый акцент, именуемый вселенной. Почему возникает эта метаморфоза? Ответ находится в двух предыдущих этапах. Когда школьник был обращен к выживанию в пятом классе, в этот период его обучение и воспитание было обращено к его чистой телесности, к его физическому телу, которое, попадая в различные экстремальные ситуации, выживало, опираясь на идеалы притчей, мифов и легенд, излагаемых учителем. Когда же он перешел в шестой класс, то его телу понадобилось инобытие, т. е. земля, в которой он находил свое телесное отображение. И потому приусадебные участки, пригородные рощи, парки становились для него родным пространством. Он прикасался к земле, пытаясь облагородить ее, он гладил животных как будто это были его друзья, вочеловечивая их сущность, он видел деревья, реки, горы как своих друзей, как своих старших товарищей. Теперь же, в седьмом классе, школьник восходит на новый уровень понимания себя. Он чувствует свое тело как некоторую гармонию, как некоторый механизм, в котором каждый сегмент выполняет свою функцию. Обычно дети в этом периоде начинают заниматься спортом, обращают внимание на эстетику своего тела и тем самым они упорядочивают мир. Мир, по их мнению, должен быть таким же стройным, как и их тело. Они чувствуют Вселенную, понимая, что в ней есть порядок. Они смотрят в ночное небо, уповая на то, что между звездами есть связь и каждая планета выполняет свою задачу относительно Солнца.

Мы говорим об этом для того, чтобы ты, Учитель, знал, что созерцать в детской самости в этот период, что корректировать, на что обращать свое учительское и исследовательское внимание, понимая, что эта связь детской телесности с внешним миром не видна воочию, она мистична, но ты можешь открыть ее для себя только созерцательной интуицией. Однако чтобы эта так называемая мистика не носила характер абстракции и отчужденности, ты должен вместе с школьной администрацией объективировать эту связь, понимая, что для школьника Вселенной, ясной и стройной, должна быть система образования, в которой он пребывает. И в этом смысле очень часто дети с наиболее гармоничной телесностью становятся изгоями в беспорядочной школьной жизни. Мы уже не говорим о том, что пубертат предполагает обязательную продуктивность, а следовательно, каждый уровень образовательной системы должен представлять из себя гармоничную единицу влияния, отвечающую на вызов столь же гармоничного детского тела. Мы имеем в виду, Учитель, ты пойми нас, не количество, не рост, не размер рук и длину ног. Мы имеем в виду чувственное состояние, чувство своего тела как некоторой действующей целостности, как некоторой субстанции. И в этом контексте можно говорить о каждом мгновении, которое строится в образовании таким образом, чтобы завершиться в результативном переживании, чтобы появляющиеся на уроке гвоздь, карта, портрет, изображение моря были пережиты, а следовательно, одействованы. Ты скажешь, Учитель, «Господи, это же так банально! Я тоже так делаю». Ты-то делаешь, я в этом не сомневаюсь. А вот у многих учителей вещи, детали, карты и картины лежат в классе и не чувствуют во влиянии на ребенка, и это уже дисгармония, это уже не вселенная для субъекта, который предполагает порядок из собственного телесного движения. Если вы начали мыслить в классе, то закончите общим выводом. Если возникает смыс-

ловое переживание, то речь должна идти здесь о чистоте понимания этого смысла. Если мысль и переживания были на этом уровне в отдельности, как и действие, то на следующем уровне они должны прийти в гармоничное взаимопроникновение и вызвать переживание, которое на следующем уровне должно стать целостным настроением с помощью специальных методик. А еще выше – устойчивыми чувственными представлениями образного, мыслительного и эмоционального типа. А далее возникает идея природосообразности, отвечающая детскому имманентному состоянию осени, зимы, весны и лета, где осенью доминирует замысел года, зимой по детскому запросу возникает приоритет мысли, весной доминанта чувства, а летом главным становится воля к действию. И, естественно, вся система образования, в которой пребывает школьник, субъект образования, должна носить структурный, устойчивый характер, где начальная школа есть образ и вдохновение, основная школа есть обращенность к земному осмыслению жизни, а старшая школа (средняя) обращена к глубинным смыслам всечеловеческого свойства, что отвечает имманентному движению внутри детской телесности. Так осуществляет свое развитие и саморазвитие детский субстанциональный деятель. И только в этом случае, в этом сочетании внутреннего и внешнего, образование приобретает действительный смысл, а субъект образования чувствует упорядоченность жизни и чувствует влияние Вселенной как высшего порядка на свое самостийное становление. Единственное, что хотелось бы заметить для тебя же, Учитель, что созерцательное чувство порядка, которое свойственно детям в седьмом классе, о котором очень много говорила Мария Монтессори, связано с обустройством внешнего пространства самим школьником, субъектом образования. Он начинает наводить порядок именно самостоятельно, в своей комнате, в своей школьной сумке, на своем учебном месте. Он мечтает о гармонии,

упорядоченности его тела и окружающей действительности. И это и есть вселенское чувство уюта в этом мире. Оно доминирует в своем присутствии именно в седьмом классе, хотя и до этого имеет место быть: в условиях выживания, в условиях освоения чувства земли.

Когда же чувство порядка достигает меры, когда мир приобретает для школьника характер успокоенности, где его тело впитало порядок Вселенной, а он отдал порядок своей телесности миру, в нем возникает внутреннее желание, или как говорят психологи, мотив перевести рациональный порядок в себе, как некоторое чувство стройности, и выплеснуть на поверхность таившееся где-то в глубине чувство красоты, но уже не от иерархии и соподчиненности, а от свободы выражения в культурном творчестве. Я бы сказал, Учитель, что только человек, впитавший в себя порядок внешнего мира, способен далее свободно творить этот мир в красоте, а следовательно, в культуре. Но так как пубертатный период, который остается лейтмотивом восьмого класса, предполагает телесную продуктивность, то и красота, которую будет творить ребенок, школьник, представляет собой бытовую культуру для олицетворения земли. Человек строит дом, и помимо того, что он там будет выживать, помимо того, что чашки, ложки используются для еды, дом для человека – это еще и место общения, диалога, и потому и чашки, и ложки превращаются в предмет искусства. Я приглашаю вас за стол, и он накрыт красивой скатертью, потому что кроме еды, кроме удовлетворения своих вкусовых рецепторов, человек получает удовольствия от эстетики общения. Именно на этой основе возникают шедевры ремесла, уют домашнего обихода... Это размышление дает возможность понять, что такое культура для школьника восьмого класса, что нужно созерцательно наблюдать в этом процессе. Вот это желание разукрасить мир, сделать красивым, а следовательно, влияющим на другого лю-

бое явление, любой человеческий контакт, и есть культура быта. Как ни странно, ни Шекспир, ни Вивальди, ни Рахманинов не являются героями ученика восьмого класса. Для него важнее атмосфера классной дружбы, классного события, классного чаепития, то есть уюта, который по сути выражает инобытие человеческого тела. Украшение оружия, орудий труда и вообще эстетическое представление объемных пособий, создаваемых детьми, их разукрашивание, инкрустирование – есть внутреннее отношение ребенка к эстетике, его желание вступить в диалог, взаимодействие ментального влияния на другого человека с помощью такого рода эстетического фигурирования.

Для этого периода становления детского сознания и самосознания характерна так же песенность, музыкальность, при чем не отдельных школьников, а классного коллектива в целом, отдельных классных микрогрупп. И это влияние не связано часто с талантом, хотя, конечно, без таланта здесь не обойтись, а есть просто, элементарно представление своего тела в художественной форме. Например, танец, акробатические упражнения, фигурное катание. Но не для того, чтобы победить, а только для того, чтобы выразить себя эстетически, стать на мгновение субъектом культуры, сотворить себя для других, вызвать у них восторг и этим восторгом вдохновиться. Итак, восьмой класс – это выражение детской глубины телесного бытия, полового созревания в творениях земной культуры, в рукоделии, в работе на гончарном круге, в вышивании, в изготовлении орудий труда, в танцах, в пении, в художественном чтении и так далее. Это и есть ментальное инобытие. Здесь важно увидеть правильность, не искаженность детской бытийственности, и педагогическая коррекция будет здесь заключаться в том, чтобы создать условия для проявления этой внутренней этико-эстетической культурной потребности школьника как субъекта образования.

Таким образом, мы видим некоторое противоречие между чувством упорядоченности, соответствующему гармонии Вселенной как в известном смысле внешне-рациональному проявлению себя школьником, и изложением себя в творении бытовой культуры, которое более чувственно по своей природе. И вот здесь, далее, школьник как субъект образования совершает скачок, прыжок на основе синтеза рационального и чувственного. Это прыжок в социальное, прыжок в актуальность, где приобретенные чувства выживания, земли, порядка, культуры соединяются, взаимопроникают и рождают потребность творить добро, помогать взрослым, помогать младшим в контексте заботы и присутствия в каждом из актов своей деятельности. И это обычно девятый класс. Школьникам кажется, что они готовы к социуму, готовы, как им кажется, своей девятиклассной взрослостью пребывать в социальности на равных со всеми. Но конфликт здесь заключен в том, что впитавшие в себя гармонию порядка и этико-эстетику творчества в культуре дети сталкиваются с несовершенным социумом, или с более совершенным, чем они. И субъекту образования ничего не остается, как просто помогать людям, творить, как они говорят, добро, помощь старшим, пожилым, младшим, инвалидам и т. д. И вот эту их потребность, это их желание социально-этической пользы необходимо созерцательно «подсмотреть» и создать условия для его реализации.

Вообще девятый класс – это вершина пубертатного становления, его завершение. Между девятым и десятым классом лежит состояние «обморока», как говорят экзистенциалисты. Суть этого состояния заключена в том, что тело закончило свое формирование и как бы на мгновение, имеется в виду мгновение жизни, оно замирает, перестает быть главным, и отпускает на свободу теплящийся в человеке дух. И ты, Учитель, вместе со школьником, делающим шаг от единичной своей жизни к общечеловеческим ее проявлениям, ста-

новишься таким же духом, и твоя работа приобретает более тонкий, духовно-диалогический характер. Здесь созерцательное наблюдение приобретает свойство трансцендентной направленности. Ты приходишь вместе со школьником к чувству Любви, Истины, Добра, Красоты и Творчества. Ты перестаешь быть ментором, твои притчи, беседы, диалоги лишь обобщают юношескую самостоятельность. Ты уже не корректор тела, а корректор духа. Ты уже не приказываешь, а советуешь, потому что чувство первой любви возникает как мечта или как реальность в глубине самого субъекта. Его идеальная любовь лишь его реальное или фантастическое действие, которое должно отражаться в твоих ненавязчивых советах, в идеальных образах литературы, истории, живописи и музыки. Они лишь подтверждают правильность духовного поступка школьника. Его понимание истины есть чувство единства мира, к которому он взошел, оторвавшись от своего тела. И ты обязан предложить ему такие научные труды, такие диалоги, в которых это единство мира представлено и становится основанием для решения задач на этом уровне. Его добро носит уже не практический характер, а связано с идеальным отражением в другом человеке и в тебе как в друге, а красота становится критерием его трансцендентного инобытия, выраженного не в практическом изготовлении предметов, а в изложении себя в поэзии, в прозе, в живописи, в музыке, в науке. Творчество понимается школьником на этом этапе как проявление его вклада в общечеловеческое дело. Он своеобразный гений духа, и ты как учитель, как сталкер, обязан создать условия веры в его гениальную пользу для человечества. В целом, задача на этом этапе постпубертатного становления школьника есть воспитание добродетели как духовная основа будущей жизни, а она, как известно, выражается в трех формах: вера в себя как в представителя человечества, надежда, что ты будешь понят этим человечеством, и

любовь, которую ты будешь испытывать к себе и к другим. Педагогическая задача этого периода состоит в критериях, в русле которых обязательно и без всякого сомнения должен пребывать твой воспитанник. Иначе в будущей жизни его духовная реализация невозможна.

Таким образом, друг наш, ты, наверное, догадался, почему мы против всяко-

го рода экспериментальной, тестовой и сравнительной методики педагогического исследования. Потому что тайна бытия невыразима, невозможна к изображению, к проверке – она есть только созерцательное наблюдение за каждым этапом становления ментальных и духовных проявлений субъекта образования, и только в этом смысле она гуманна.

► **БЕСЕДА О ЧУВСТВЕ СМЫСЛА И ПРИНЦИПЕ СЕМИОТИЧНОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ИССЛЕДОВАНИИ**

Здесь как нам кажется, Учитель, нужно отталкиваться от таких известных и вошедших в науку понятий, как семиотика, семантика, синтактика и прагматика. Почему именно эти категории являются основой принципа интенциональности? Ответ достаточно простой. Семиотика – это наука о системах языка. «Здесь необходимо исходить из того, что компоненты информационного языка, есть так же обобщение чувственного опыта человека, есть входящая в обучение и воспитание страсть к адаптации, к жизни сегодня и сейчас, это язык матриц, тестов, кроссвордов, головоломок, познавательных задач, язык системных экзаменов» [118, с. 12]. А ты видишь, Учитель, что мы восходим к языку и возвращаемся к речи. Каким образом можно прикоснуться к духу, к истоку, к бытию, как ощутить реально это прикосновение? Здесь, как кажется, нужно исходить из фразы Хайдеггера, который назвал язык «домом духа», и как ты помнишь, Учитель, духом мы называем чувство, и в этом контексте язык в нашей беседе будет называться домом чувства. Только в невероятной фантазии, в крайних домыслах можно предположить, что субъект образования способен прикоснуться к чистым состояниям его самости. Это, конечно, в

реальности невозможно, но это возможно только через язык. Только язык выражает и способен выражать эти чистые состояния. Хайдеггер с этих позиций подметил, – «язык есть дом бытия», а в другом варианте, он же подчеркнул, – «язык есть дом духа» [126, с. 167].

Между тем, мы не имеем возможности с тобой, Учитель, анализировать язык в целом. Мы способны рассматривать его только в контексте педагогического содержания. То есть когда мы говорим «семиотика», то имеем в виду педагогическую семиотику, систему языка, вошедшего в воспитательные акты, в отдельные уроки, целостные учебные темы и т. д. Когда мы говорим «семантика», то мы разбираем каждый из компонентов языка относительно тех учебных форм, в которых этот язык будет применяться. Произнося понятие «синтактика», мы имеем в виду, Учитель, показ связи компонентов языка между собой в соотнесенности с определенными образовательными формами. Когда же мы произносим понятие «прагматика», то мы имеем в виду результативность влияния принципа интенциональности, в основе которого работа с языковыми компонентами, на осознание субъекта образования.

Итак, что же такое педагогическая семантика? Как и категория обычной семиотики, семантика занимается анализом каждого из компонентов языка, но в контексте педагогики чувства и в ракурсе принципа интенциональности в методологии обучения и воспитания.

Первый компонент – это символ. Педагогически его следует понимать как компонент языка, вводимый в педагогический процесс для иллюстрации целостных явлений: символ целостной личностно-значимой темы, символ осени, символ учебного года, а может быть, даже символ отрочества, юности и так далее. Помимо целостности, символ характеризуется конфликтующей дуальностью. Он всегда имеет отношение к всеобщему, к вечному, к человечеству, и всегда связан с единичным, с проявлением человеческих желаний, которые необходимы здесь и сейчас. Символы по уровням можно подразделить на религиозные (крест, полумесяц, кааба, лист лотоса и т. д.), природные (море, дерево, куст, солнце, луна, луч, лист, цветок и т. д.). Символы могут носить абстрактно-геометрический характер и иметь под собой мифологическую основу: круг, квадрат, треугольник, шар, нить, лестница. Символом может стать оружие: мечи, сабли, пушки, ядра. Символы так же могут иметь характер человеческого тела, глаз, лица и так далее. Символом так же могут стать архитектурные сооружения: хаты, дома, пирамиды, дворцы, кремли и т. д. Символы могут быть сотворены учителем и детьми, но, как обычно, они связаны с объективными всечеловеческими символами, представленными выше. Тебе они известны, наш друг, и ты часто используешь в своем опыте топоры, орудия труда, изображение животных, паровозы, пароходы, ледоколы, самолеты. Но замечу тебе, как бы ты не старался создавать свои символы, они всегда соотносятся с теми символами, которые живут объективно и имеют отношение к истории человечества. Ну, к примеру, если это ледокол, то он

связан с преодолением, с оружием. Если это самолет, то он связано с отрывом от земли, с полетом и т. д. Скажу только тебе, что мы в своем опыте работы почти всегда превращаем символы в схемы, и это тоже компонент языка. В то же время все символы могут носить тот характер, к которому они предназначены. Например, символ христианского креста может иметь отношение к теме принятия христианства, а паровоз – к сталинской индустриализации. Но есть еще одна совокупность символов, которую можно обозначить отдельно. Имеются в виду художественные символы. Они бывают словесные («Да, так любить, как любит наша кровь, никто из вас уже давно не любит»), они бывают художественно-изобразительные («Крест на горе» Фридрих, «Большевик» Кустодиев, «Новая планета» Юон), они могут носить музыкальный характер (Концерт № 2 для фортепиано с оркестром Рахманинова, Григ «В пещерах горного короля», либо Концерт № 1 для фортепиано с оркестром Чайковского, «Лунная соната» Бетховена и т. п.), существуют так же и символические театральные пьесы, отрывки из которых могут становиться символами уроков, воспитательных событий («Синие кони на красной траве» Шатрова, «Бег» Булгакова, «Вишневый сад» Чехова, «10 дней, которые потрясли мир»), а также фрагменты художественных фильмов такого же типа. На этом же уровне действуют символические тотальные понятия, которые способны охватывать своим влиянием целостные учебные сезоны, отдельные личностно-значимые темы, быть основой воспитательных событий. К примеру, понятие «революция», «война», «Великая Отечественная война». Но в символическом плане они не рассматриваются содержательно, а представляют собой лишь эмоциональную форму со своей этимологией. Например, слова «террор», «диктатура», «идеализм», «материализм». Своим произношением, составом согласных и гласных они имеют отношение к целостному

представлению о будущей изучаемой теме или воспитательном событии.

Столь же важны на этом уровне символические факты, иллюстрирующие символические понятия. Например, на уровне понятия «Великая Отечественная война» факт взятия Рейхстага самый важный и совпадает по уровню с понятием. Такое же значение имеют для осмысления специальные символические детали. Например, изображение скипетра державы, роста и размера ноги Петра Великого, пулемет «Максим», танк «Т-34», кусок колючей проволоки, книга, старинный фолиант, цвет красный, белый, голубой, желтый, черный. Это оттенки, характеризующие государственные символы. Гусиное перо, ручка, изображение правителя на банкноте – все это может иметь отношение к символике, к целостности, и все может иметь конфликт всеобщего и единичного.

И еще один компонент, очень важный для образовательных текстов, знаменующих семантику обучения и воспитания. Речь идет о символической персоне. Ее основная характеристика – это, прежде всего, типологичность. Это не конкретный реалистический портрет, а персона, выражающая эпоху, целостное явление. И конфликт, который несет в себе такого рода изобразительная наглядность, так же тотален, он имеет отношение к глобальным проявлениям человечества. Ну, к примеру, «Петр I» Фальконе «Россию поднял на дыбы». От сермяжности и единичности поднял ее на уровень мира, сделал ее европейской и мировой державой. И здесь возможно использовать фигуру Петра как нечто всеобщее, а лошадь, подчиняющуюся величайшему всаднику, как нечто единичное, восходящее к всеобщему, преодолевающее эту пропасть. Или портрет молодого лейтенанта, израненного, без имени, но призывающего из последних сил идти в бой своих товарищей. Это может быть отношение только к России. А может быть вообще символом преодоления и всечеловеческого мужества.

В нашем опыте, Учитель, есть примеры превращения символа в типологические персоны. Ну, к примеру, в одном из уроков мы превратили герб Российской империи в персону, и мы со школьниками определяли черты ее характера, смысл жизни, и пришли к пониманию того, что Россия как персона, есть Евразия. Либо в качестве персоны при изучении эпохи Николая I мы использовали в уроке шинель, и она тоже стала человеком, олицетворяющим эпоху.

Вообще есть множество примеров с символическими изображениями личностей, которые могут выступать в качестве символов. Примером могут стать «Наполеон Бонапарт» Давида, «Екатерина II» Левицкого, «Пушкин» Опекушина и т. п.

Мы повторимся, но это сделать необходимо. Так как речь идет о языке, о педагогической семантике, то мы должны обратить внимание на художественные символы. Язык музыки, поэзии, изобразительного искусства и архитектуры, рождающий целостное отношение к художественно-историческому явлению, часто в образовании используется как некоторый синтез, некоторое триединство средств по той причине, что для целостного переживания энергии слова недостаточно. Нужна еще энергия музыки, энергия изображения. И тогда такое триединство достигает цели, возникает целостный художественный образ, а у учащихся целостное представление. К примеру, на фоне музыки Рахманинова, которая явно, без сомнения, символична в любом ее проявлении, и тут, Учитель, ты можешь выбирать, возникает репродукция картины Юона «Новая планета», а учитель, создающий урок настроения в лично-значимой теме «Октябрьская революция 1917 г.», может прочитать стихи Максимилиана Волошина:

*«Из крови, пролитой в боях,
Из праха обращенных и прах,
Из мук казненных поколений,
Из душ, крестившихся в крови,*

*Из ненавидящей любви,
Из преступлений, исступлений –
Возникнет праведная Русь.
Я за нее за всю молюсь»* [24, с. 95]

А далее идут компоненты символических художественных понятий. Это могут быть понятия: «прекрасное», «безобразное», «романтизм», «сентиментализм», «даль», «глубина», «пространство», «свет», «цвет», «тишина», «оттенки», торжественность, печаль и т. п. Они уже требуют детской интерпретации, подтвержденной либо учительским суждением, либо высказыванием великих художников, литераторов, историков и т. д.

И еще один компонент символического языка, который часто используют в образовании. Здесь, дорогой наш Учитель, мы оговоримся – символический язык в образовании гораздо более многообразный, чем мы представляем его здесь. Наша единственная задача, Учитель, чтобы ты понял, что принцип интенциональности невозможно реализовать без понимания основополагающих языково-символических компонентов. И как раз компонент, на котором мы хотим закончить анализ этого уровня семантики – это символическое событие.

Символическое событие – это главное событие любого художественного произведения, в котором разрешается конфликт, задуманный писателем. К примеру, смерть князя Игоря в знаменитом эпосе «Слово о полку Игореве», либо открытие Америки Колумбом при изучении географии, либо разгром шведов под Полтавой: «Ура, мы ломим, гнутся шведы. О славный час, о славный миг, еще напор и враг бежит...». Каждое символическое событие несет в себе конфликт, который в нем же и разрешается. Либо это конфликт одного человека, допустим, в «Братьях Карамазовых»: «не воскреснешь, аще не умрешь», либо это конфликт отца и сына в картине Николая Ге «Петр I и сын его Алексей», либо Понтий Пилат и Христос. Либо это

событие может быть даже музыкальным, например, 6-й симфонии П. И. Чайковского, где тема этого события проявляется еще в начале, нарастает в середине и звучит мощным ударом судьбы в конце симфонии. Ну и, наконец, это могут быть события, где участвует коллективный субъект: армия шведов и армия русских, и типологические персоны их представляющие – Петр I и Карл XII. Затем, в середине события показывается первоначальное преимущество шведов над русскими. Затем русских над шведами. И пока конфликт неразрешен, учащиеся остаются в недоумении – кто же победит? И, наконец, главное событие – победа. Разрешение конфликта и целостность эмоционального состояния. По существу, все события развиваются в контексте движения конфликта от синкретизма субъектов конфликта, через абсолютизацию сторон конфликта, к разрешению его в пользу одной из сторон конфликта.

И еще одно обстоятельство, которое тебе нужно знать, Учитель, при использовании символического события. В разрешении конфликта обязательно участвуют дети, на каком бы возрастном этапе это не происходило. Для них важно рельефное представление о том, как это будет происходить, предположения, попытки подсказать главным действующим лицам как поступить, и, наконец, соучастие в разрешении конфликта. Оно может выражаться в понимании разрешенного конфликта, в проживании этого конфликта, и в буквальном соучастии с переодеванием, с использованием бутафорского оружия, то есть по сути в реконструировании события.

Итак, давай повторим с тобой, Учитель, основополагающие компоненты языка, используемого в образовании. Это символы различных типов, ассоциативные схемы, помогающие усвоить эти символы, всеобщие понятия с анализом их этимологии, факты соответствующие понятиям, детали, типологические персоны. Художественные символы с использованием три-

единства средств (музыка, живопись, слово, художественно-предметные понятия с комментариями учащихся, подтвержденными отрывками из художественных произведений, художественные портреты). Символические введения в театрализацию, увертюры. Символические события.

Однако с точки зрения прикосновения как чувства, как глубинного состояния, большое значение имеет ментальность. Ментальность мы понимаем как чувственную основу человеческой судьбы, как умонастроение, имеющее отношение к целостной жизни любого человека. Именно в ментальности скрыты личностные смыслы бытия. Если символ нацелен главным образом на судьбу человечества, то прикоснуться к ментальности, как к главенствующему чувству судьбы человека, возможно только через язык знаков и соответствующих им ассоциативных схем, понятий, деталей, персон и событий. Но прежде всего: что такое знак? Знак – это смысловая запечатленность любой вещи и любого предмета. По существу, мы говорим это вместе с Пирсом. Вся окружающая нас действительность, вся среда, в которой мы пребываем, обозначена. Мы не имеем дела с реальными вещами и предметами, мы воспринимаем только их знаковость, и очень часто знак застывает, а предмет и вещь развивается, и обозначенное далеко оторвано от реальности предмета. Или, наоборот, знак развивается, совершенствуется, изменяется, а предмет архаичен, устойчив, и опять то, что названо, не соответствует тому, что есть. И это мешает чувству прикосновения к ментальным основаниям бытия. Именно поэтому здесь начинает действовать принцип интенциональности, в свете которого выстраиваются основные этапы движения прикасающегося осмысления знака. Когда можно считать, что ученик освоил знак в его существенно-смысловой интерпретации? Это происходит тогда, когда обучающийся воспроизводит собственный знак, творит его из прикосновения к ментальности, т.е. из чувства прикосновения.

У знака почти такой же путь, как и у символа. То есть все начинается с предъявления знака, с перевода этого знака в ассоциативную рациональную схему, далее идет этап наполнения этой схемы понятиями предмета, вскрытие этимологии этих понятий. А далее, через конфликт нарративного и дискурсивного, мы приводим школьников к синтетическому пониманию знака, которое выражается в реальном самостоятельном воспроизведении этого знака. В его монологическом проговаривании, возможны самостоятельные новые интерпретации в рисовании этого знака, возможно написание миниатюрных сочинений на тему этого знака. На наш взгляд, учитель, потом, когда дети презентуют то, что они написали, сделали, начертили, нарисовали, можно сказать, что мы прикоснулись к чувственному рационализму его освоения.

К примеру, мы показываем детям окно с полукруглой верхней рамой – окно XVIII века, и характеризуем его как возможность света, солнечного тепла, воздуха, свежести, и говорим далее о том, что Россия задышалась без морей, и потому Александр Сергеевич Пушкин назвал Северную войну «окном в Европу». Далее, согласно структуре движения к существенному смыслу этого выражения, предлагаем ученикам рассмотреть Северную войну в форме окна, где основанием подоконника будет битва при Нарве, а оконные переплетения после нее – создание флота, артиллерии, армии, строительство Петербурга. А далее, следующим основополагающим переплетением оконной рамы является Полтавская битва 1809 года, поражение шведов в ней. Далее, так же по вертикальным переплетам окна, мы поднимаемся через Гангут, Гренгам и прусский поход к Ништадскому миру, который запечатлен уже в верхней полукруглой раме окна. А далее мы начинаем и понятийно, и фактологически работать с понятиями, представленными в этой схеме, и, наконец, выясняется, что Ништадский мир открыл

окно в Европу. После повторения с обучающимися всех положений, представленных в окне, мы предлагаем учащимся нарисовать собственное окно в Европу и оценить по-своему различные этапы развития Северной войны.

Ты согласен с нами, Учитель, что при таком построении возникает ощущение прикосновения, причастности, сегодняшнего мироотношения к мироотношению людей XVIII века, самого Петра. Потому что понятия «свет», «тепло», «свежесть» являются лейтмотивом любой человеческой жизни во все времена.

Для чувства прикосновения колоссальное значение имеют детали. Работа с ними на уроках по любым предметам осуществляется тоже с позиции принципа интенциональности и имеет такую же строгую структуру. Мы бы сказали, что работа с деталью ближе к смыслу человеческой жизни, к ее основанию, по той причине, что если ты приносишь на урок фолиант в старинном переплете, или даже «Войну и мир» Толстого не в электронной версии, а в бумажной, то это уже ближе к прошлому. Ведь Л. Н. Толстой задумывал «Войну и мир» как такую же по форме бумажную книжку, и потому мысль его присутствует здесь, на уроке. Мы уже не говорим о старинном фолианте, потому что на нем есть отпечатки чувственной жизни его современников. Старые газеты, монеты, бумажные деньги, гусиные перья, ордена, военные планшеты, реальные знаки отличия – все это есть продолжение жизни людей в прошлом, или продолжение жизни героев литературных произведений, ученых, математиков, химиков, биологов и т. д.

Парадокс, Учитель, заключается в том, что детали всегда имеют актуальную аналогию. К примеру, письмо, конверт. Он может быть конвертом времен I Мировой войны, а может представлять конверт современный. Деньги – самый невротный, самый загадочный мост между прошлым и будущим. Между теми купюрами, которые хотела сжечь главная героиня романа

«Идиот» Настасья Филипповна, и современными деньгами. Мы это говорим потому, что с помощью деталей возможно действительное смысловое прикосновение, идентификации предметности и реальности. Но ученик действительно будет переживать прикосновения только в том случае, если сначала он переживет тождество жизни с помощью детали. То есть папиросы «Беломорканал», купленные в современном магазине, принесенные в класс, есть деталь актуальная. Но изображенные на пачке каналы: Беломорканал, канал имени Москвы, Волгодонской канал – знаки той жизни Сталинской эпохи, и ты чувствуешь и переживаешь это тождество, но оно еще отдаленно и примерно. И когда на этом уровне ты выяснил, что каналы эти, изображенные на пачке папирос, построены зеками, и многие погибли на этом строительстве от тяжелого труда и несправедливости, то ты пока еще отдаленно начинаешь проживать возможное тождество жизни.

На втором этапе движения к смыслам мы предлагаем школьникам проанализировать причины репрессий, а затем подтверждаем их догадки документами из жизни людей того времени, оценивающих репрессии так же, как и дети. И в этом сравнении возникает тождество, идентификация себя с прошлым и, следовательно, интеллектуальное проживание этого прошлого. И эта идентификация гораздо ближе предыдущей, гораздо реальнее, потому что совпали мысли. Однако это тоже не до конца открытый смысл и не настоящее прикосновение к нему. Сближение предмета и реальности произойдет на следующем этапе, когда школьники будут переживать вместе с Анной Ахматовой тоску матери по сыну, ее страдания от того, что ее талантливый, ни в чем не повинный сын сидит в сталинской тюрьме.

*«Это было, когда улыбался
Только мертвый, спокойствию рад.
И ненужным привеском болтался*

*Возле тюрем своих Ленинград.
И когда, обезумев от муки,
Шли уже осужденных полки,
И короткую песню разлуки
Паровозные пели гудки,
Звезды смерти стояли над нами,
И безвинная корчилась Русь
Под кровавыми сапогами
И под шинами черных марушь» [3, с. 24]*

Обычно дети глубоко переживают этот этап тождества. Стихи окончательно сближают предмет и реальность. Но это еще не является окончательным прикосновением к детали как к знаку ментальности того времени. Высшей точкой прикосновения, а следовательно, реализацией принципа интенциональности здесь является встреча, реальная встреча с персоной культуры, истории или жизни. В данном случае я от имени портрета Иосифа Сталина спросил у детей: «Почему вы не можете меня никак забыть? Почему вы меня помните?».

Мы видим с тобой, Учитель, что деталь – это мощное оружие в руках учителя, желающего открыть перед детьми глубинные смыслы бытия. И здесь важно понимать, что эффект возможен только при соблюдении всех интенциональных этапов, где на первом этапе возникает тождество жизни, самый отдаленный уровень идентификации актуального и предметного. На втором этапе это тождество сближается, потому что в основе его лежит мысль: «Я мыслю как герой романа», «Я пишу стихи как Пушкин», «Я думаю как Сперанский». И в этом мыслительном совпадении рождается действительное соприкосновение, которое всегда чувственно. Однако третий этап тождества, связанный с художественным образом, еще более сближает обучаемых и содержание детали. И, наконец, высшей точкой является действие от имени детали.

Так ученик имеет возможность прикоснуться к смыслу бытия, и за это несет ответственность принцип интенциональности.

Между тем, язык знаков – это еще и события разных уровней, и здесь важно соучастие, присутствие, или хотя бы иллюзия присутствия. Как известно, событие имеет начало, развитие и завершение. У события есть конфликт между его субъектами. Этим субъектом может быть персона, которая ведет борьбу сама с собой, это могут быть две персоны «Петр I и сын его Алексей», или это могут быть коллективные субъекты, две армии, «французская и русская». Но главное, чтобы нарратив и дискурс этого события столкнулись и высекли искру действительного соучастия и сопереживания. Это не кто-то летит в самолете – а это я отрываюсь от Земли вместе с музыкой полета и всматриваюсь в облака, думая о смысле жизни, потому что впереди у меня встреча с великими произведениями Третьяковской галереи. Это не кутузовские генералы, а мы, учащиеся девятого класса, решаем – отдавать Москву французам или нет. И это не М. С. Горбачев определяет основные задачи перестройки, а мы предлагаем членам Политбюро, на что обратить внимание главным образом и как выйти из ситуации экономического кризиса. И когда это совпадает с действительным решением, то дети испытывают радость соучастия, радость присутствия, а следовательно, радость прикосновения к лейтмотиву жизни: и своей, и исторической.

Таким образом, чувство прикосновения к истокам человеческой духовности и к своей судьбе есть глубинное качество, организация которого доверена принципу интенциональности, отвечающему за движения субъекта образования к смыслам культуры, истории и жизни, – «глубинному проживанию своей жизни» [108, с. 63].

Следующий не менее важный раздел семантики как языковой системы, как главного условия, с помощью которого субъект образования чувственно прикасается к смыслам, является синтактика. Если в предыдущем языковом комплексе, в семантике, мы, Учитель, занимались анали-

зом каждого из компонентов языка, то в данном случае речь пойдет об отношении языковых компонентов друг к другу. Здесь, Учитель, важно понимать, что педагогическая семиотика – это апробированная для школы система языковых блоков. Они выступают в единстве, но всегда различимы в своих структурах и качественных характеристиках. Их всего пять, но они имеют отношения и функционируют на всех уровнях образования, начиная с тотального, охватывающего весь образовательный процесс, и заканчивая отдельным уроком или воспитательным событием. Однако рассмотрим их в инвариантном ключе. С точки зрения различия и единства эти блоки подразделяются на образно-символический, интеллектуально-знаковый языковой блок, художественно-смысловой языковой блок, действенно-практический языковой блок и рефлексивный языковой блок. Мы покажем тебе, Учитель, взаимосвязь всех компонентов языка в каждом из блоков в отдельности. Но при анализе мы будем указывать на то, как взаимосвязаны эти блоки между собой.

Итак, блок первый, образно-символический. Здесь, как ты понимаешь, Учитель, все начинается с символа. Так как образ всегда опережающ и представляет собой условную характеристику любого образовательного явления на любом уровне, то символ являет собой целостность данного явления. Однако символ как педагогическая категория достаточно сложен в уяснении и освоении, и потому он требует схематической интерпретации, поэтому согласно всем канонам семантики символ переходит в ассоциативную схему. К примеру, символ русской равнины под музыку Г. Свиридова «Тройка» превращается в схему нарастающей исторической карты России на экране. «Ведь Россия – это и есть равнина!» – говорит учитель. И когда школьникам становится ясно, что ассоциативная схема карты есть продолжение русской равнины в музыке, то в этом уточнении и есть

связь музыкального символа с картой как с ассоциативной схемой.

Следующим компонентом языка, который тесно взаимосвязан с ассоциативной схемой, являются понятия. Они есть продолжение ассоциативной схемы и ее содержание. На карте России появляется слово «Много», а далее следуют понятия, связанные с этой центральной категорией «многокилометровая», «многочисленная», «многонациональная», «многоконфессиональная», «многосословная». Ты видишь, Учитель, как мы шаг за шагом, благодаря связи языковых компонентов приближаемся к детскому самостоятельному обобщению. И на этой основе следующим компонентом языка в этом образно-символическом блоке являются факты. 8,5 т. км от Баренцева до Черного моря, 11 т. км – от Москвы до Хабаровска. 36 млн человек проживало на территории России в первой половине XIX века. Далее мы перечисляем большую часть национальностей и все религиозные конфессии, существовавшие на этой равнине в начале XIX века. И завершаем все перечнем сословий.

Но даже факты не дают оснований для обобщения. Нужен еще один этап, который сближает современное сознание субъекта образования с прошлым. И этим компонентом языка в педагогике являются детали. Детали уточняют и сближают почти до тождества сознание современного человека с сознанием человека XIX века: одежда, оружие, еда, быт окончательно завершают формирование представления о русской равнине начала XIX века.

Однако истинный смысл, согласно принципу интенциональности, достигается с помощью еще одного языкового компонента этого блока. Это компонент персонификации. Здесь важно понимать, что персона как некоторый языковой знак олицетворяет собой типологию эпохи или художественного произведения, или географического явления. Она по своему существу символична. Это может быть персона Петра I, Екатерины II, Федора До-

стоевского, либо Колумба. А в математике Гаусса, Декарта, Лобачевского, Эйнштейна и так далее. Но суть этой персонификации не в тех открытиях, которые сделаны этими людьми, а в нравственной борьбе за истину, в примерах служения Родине и человечеству.

Таким образом ты видишь, Учитель, что, с одной стороны, образно-символический блок языка ориентирован на всеобщее и с помощью движения от символа к деталям он представляет собой качественную определенность, а с другой стороны, он нацелен на единичность, на жизнь и деятельность одной персоны, на конфликт преодоления и служения, смысловая глубина которого близка субъекту образования. Но именно на этом языковом разрыве всеобщего и единичного у субъекта образования рождается мотив, вызывающий его к единству этих альтернатив, т. е. к особенному выражению символа как главного языкового компонента, но уже в интерпретации самого ученика. На экране заново вспыхивает карта России, звучит музыка Свиридова «Тройка», а учитель предлагает на фоне музыки написать миниатюрное сочинение, этакое эссе, продолжив начало стихотворения Владимира Диксона «Это вечное слово Россия, словно...». Так, через символ, отраженный во всеобщих понятиях и фактах и в единичной типологической персоне, рождается особенное виденье субъекта образования, которое выражается в творчески созданном, самостоятельно написанном эссе.

Следующий семантический блок мы назвали, как ты помнишь, Учитель, интеллектуально-знаковым языковым блоком. Тайна этого блока как раз открывается через понимание связи знака и интеллекта, знака интеллектуальности, если под интеллектуальностью понимать чистую мысль. Повторимся, Учитель, весь мир обозначен и, по существу, мы сталкиваемся не с предметами, а со знаками их выражающими. И еще одно обстоятельство – символ, как некоторая целостность, как

выражение опережающего образа и явления, всегда шире и обобщенней знака. И поэтому, когда мы открываем тайну знака, мы обращаемся лишь к аспекту символа. Это означает, что все уроки, воспитательные события и вообще все явления, связанные со знаками, всегда есть аспекты образно-символического блока. Мы бы сказали точнее – в знаково-интеллектуальном блоке исчезает символика, исчезает всеобщность, и возникают в своем многообразии частные тайны символа. И в этом контексте каждое начало интеллектуального явления есть открытие тайны знака. А далее можно сказать: «Открытие тайны знака – есть прикосновения к его истоку, к глубинности этого знака». Мы назвали это, интригой, началом. Интригующее начало любого явления есть первый компонент знаково-интеллектуального блока. Нам только кажется, что мы решаем задачу или разгадываем загадку. На самом же деле мы открываем тайну знака.

Армия Наполеона спускалась по трем понтонным мостам через реку Неман. Наполеон, стоявший на холме, смотрел в подзорную трубу и видел, как его полки погружаются и исчезают в тумане русского берега. И он, словами Мережковского, говорит следующую фразу: «Моя армия исчезает в бездне России». Что имел в виду Наполеон? Мы видим, что бездна здесь не символ. Символ XIX века гораздо более серьезное изображение, слово. «Бездна» касается лишь войны 1812 года, и открытия этой тайны и открытия этого знака.

«Он был сфинксом, неразгаданном до гроба», – сказал Вяземский об Александре I. С этого мы начинаем урок, посвященный внутренней политике Александровской эпохи. И здесь тоже интрига загадочности персоны Александра, а символом здесь является круг, в котором сфинкс лишь аспект. А далее, в наших исследованиях, дорогой Учитель, появилась сюжетная интрига, художественная интрига, объемная интрига. Но это все, как ты понимаешь, средства. Главное здесь – это тайна знака, которая

будет открываться школьникам в течение урока, либо в течение всей личностно-значимой темы. Все зависит от мыслительного размаха. Между тем, если в символе важна тотальность, то в знаке, как аспекте символа, вторым компонентом языка является ассоциативная схема, основанная на воспоминании по той причине, что нужно либо вспомнить первоначальный символ и его понятия, либо предыдущий знаковый аспект и также его понятия и детали. И вообще, ты же знаешь, Учитель, что мышление всегда связано с памятью, а с позиции чувства – это всегда ассоциативное воспоминание

Мы показываем учащимся портрет Николая II, сидящего на камне после отречения. Эту картину они уже видели. В данном случае картина выступает как компонент ассоциативной схемы, с помощью которой они вспоминают, в результате чего последовало это отречение. Далее мы показываем детям картину «Ленин в Разливе», и они вспоминают о двоевластии и многовластии февраля-сентября 1917 года. Когда же мы показываем им картину «Крейсер “Аврора”», они дают нам определение Великой революции в октябре семнадцатого года. Следующий компонент языковой системы знаково-интеллектуального характера имеет отношение к стимуляции мысли через языковый концентр. Это может быть словесная формула нового знания, а может, его наглядная интерпретация или игровая. Но суть в том, что на протяжении открытия новых знаний мы по аспектам будем возвращаться к этому концентру, чтобы далее через совокупность аналитических фактов прийти к самостоятельному обобщению главной формулы мышления.

К примеру, при изучении реформ Петра I мы определили главный концентр этого изучения – фразу, заимствованную у Ключевского: «Реформы Петра носили военно-финансовый характер». А затем, наполняя анализ этой формулы понятиями: реформа, военные, финансы, снабжая эти понятия фактами и деталями, – мы при-

ходим вместе с учащимися к абсолютному пониманию сущности этих реформ.

Однако интеллектуально-знаковый блок всегда завершается самостоятельным разрешением интриги, которое по своему содержанию интереснее интригующего начала. И с помощью дополнительных фактов и деталей она разрешает знаковую тайну образовательного явления.

Мы переходим с тобой, Учитель, к менее распространенному языковому блоку, который мы назвали художественно-смысловым. Почему именно так назван этот блок семиотики? Да потому, что в нем заново, только в художественном контексте, возникают свои символы и знаки. Мы уже говорили с тобой о художественных символах, художественных знаках, художественных понятиях, художественных персонах. Однако в блоке они выступают в определенной взаимосвязи и ведут субъект образования к художественному перевоплощению, тоже в языке. Здесь важно понимать, наш дорогой друг, что и литература, и поэзия, и музыка являются результатом творчества их великих создателей, которые тем только и занимались, что прикасались к смыслам, к своей глубинной чувственной интуиции. Если в предыдущих блоках мы открываем для себя смыслы, то здесь для нас они уже открыты великими художниками, писателями и композиторами. Они, как сталкеры, указывают детям на свет бытия, который для них был способом жизни. Здесь на каждом шагу подсказки, поэтому переживание всегда более глубинно и более содержательно.

И еще один важный момент для этого блока: если с предыдущими семиотическими компонентами мы лишь представляли и анализировали знаки языка, то в этом блоке мы преимущественно их проживаем, порождая целостное настроение эпох, литературных произведений, географических событий. Здесь все начинается с художественных символов, и для усиления эффекта переживания художественный

символ выступает в триединстве средств: слово, наглядность, музыка. К примеру, на фоне токкаты и фуги ре минор Баха, взывающих слушателя к глубинному чувству вечности, учитель читает поэму В. Брюсова «Конь Блед», подкрепляя свое чтение на фоне музыки репродукциями картин Кустодиева «Большевик», Петрова-Водкина «Купание красного коня», Иона «Новая планета». И только эта художественная символика создает условие для проживания трагедии XX века. Трагедия XX века – и есть глубинный смысл этого явления. Далее мы переходим к ассоциативному художественному воспоминанию. Здесь все произведения, только что услышанные, обретают характер художественной схемы. Мы анализируем и поэму, и живописные полотна, и музыку, чтобы затем подтвердить суждения учеников мнением авторов или их великих современников. В данном случае знаки здесь являются и воспоминанием, и открытием нового знания. Такова специфика художественной знаковой вообще по той причине, что невозможно вспоминать смысловые оттенки, заложенные автором в «Новую планету», и в то же время не открывать в ней новое для себя. Это касается и поэзии, и музыки.

Следующий компонент языка художественности – портрет, художественный портрет предметных персон литературы, истории, географии, биологии и т. д. Здесь язык портрета дает возможность заглянуть в тайны замысла художника, чтобы далее интерпретировать этот замысел с позиций современной этики и эстетики. Имеется в виду смысловой анализ эстетических и этических категорий, связанных с этим портретом. Как известно, важнейшее значение в педагогическом языке имеют детали, но в художественном языковом блоке они приобретают оттенки почти готового смысла. Это могут быть детали обихода из жизни персоны, соотношенные с актуальными деталями из жизни субъекта образования: альбом для фотографий в семье современного школьника и семей-

ный альбом последнего русского императора с известной, почти предсмертной фотографией всей семьи. Чтобы затем начать смысловой диалог о необходимости расстрела или помилования царской семьи, но не в политическом, а в нравственном смысле. Этот диалог гораздо ближе по актуальному историческому содержанию, чем анализ предыдущих деталей, потому что речь идет о смерти, расстреле, а это одинаково больно для персоны любой эпохи, тем более речь идет о смысловых, глубинных пониманиях этой проблемы. Далее язык мысли переходит в язык художественного образа, где диалог по существу достигает апогея, где возникает действительное художественное переживание смысла, и жизни сегодняшней, и жизни в истории.

*«Эмалевый крестик в петлице
И серой тужурки сукно...
Какие печальные лица
И как это было давно.
Какие прекрасные лица
И как безнадежно бледны –
Наследник, императрица,
Четыре великих княжны...» [40, с. 45]*

Переживание, возникшее под влиянием поэтического языка, переходит в язык действия, встречи императора с субъектом класса. Здесь император обращается к школьникам с вопросом, на который не нужно отвечать: «Вы помните, ребята», – говорит им император голосом учителя от имени своего портрета, – «как перед смертью я сказал фразу: “Прости им, Господи, они не ведают, что творят”. Что я имел в виду? Что я хотел сказать этим?».

Художественно-смысловой блок завершается художественным действием – театрализацией, в которой также присутствует своя символика уже в исполнении самих учащихся. Здесь все очень просто, Учитель – там ты начинал читать поэму Брюсова «Конь Блед», а здесь по ролям ее читают уже дети на фоне той же музыки

с теми же изображениями и репродукциями с творческими прозаическими введениями по поводу каждой репродукции, сотворенными детьми.

Таким образом мы видим с тобой, Учитель, как с помощью художественного языка, применяемого в педагогических явлениях и процессах, осуществляется эффект интериоризации, где от внешнего художественного образа через языковой эстетический и этический анализ мы приходим к художественному перевоплощению как к внутреннему состоянию, и здесь не может быть ни дискретности, ни прерывов – здесь художественные символы переходят в знаки, знаки – в эстетические и этические категории, а они затем в театрализованное перевоплощение, которое так же есть компонент языка.

Это и есть эффект прикосновения, который достигает в перевоплощении своей высшей точки, и в театральных монологах учащиеся действительно проживают истинный смысл культуры, отражаясь при этом в сознании зрителей, часто им незнакомых, по большей части взрослых, которым, как ни странно, даже в большей степени чем школьникам необходимо смысловое откровение. И этот эффект влияния благожелателен для участников спектакля, потому что возвращается к ним ответным духовным светом.

Следующий языковой блок носит название действенно-практического. Здесь действуют те же компоненты языка, однако выполняя инструментальную функцию. Здесь символы, ассоциативные схемы, понятия, факты, детали, персоны, события и рефлексивные акты есть формулы действия. Причем все компоненты языка работают на любом образовательном уровне. Если это этап социализации девятого класса, то, естественно, все языковые компоненты от символа до события являются формулами поведения в существующей социальной среде. Если это языковая система функционирует в контексте учебного года, то компоненты языка становятся

инструментом, нацеленным на практику продуктивного воплощения летом. На уровне сезона (осени, зимы, весны, лета) и символы, и понятия, и детали есть практические формулы, нацеленные на будущее волонтерство. То же самое происходит, допустим, на уровне проживания, где практической реализацией языка являются проекты, защищаемые школьниками, или квестовые игры на этапе адаптации, или собственно волонтерская помощь на этапе социализации.

Мы хотим показать тебе, Учитель, как взаимосвязаны компоненты языка в контексте синтактики при изучении личностно-значимой темы смуты XVII века в России. Завершается эта тема специальным уроком-семинаром, структура которого как раз и есть представление языковых компонентов в виде инструментов для переживаний, мысли и действия. «Недостаточно, чтобы класс был заинтересован, нужно, чтобы он был заинтересован интересным делом» [86, с. 82].

Мы обращаемся к школьникам с вопросом «Знаете ли вы, кто такой Зигмунд Фрейд?». Интересно, что дети всегда знают, кто такой Зигмунд Фрейд, и знают, что он толковал сны. И мы предлагаем классу представить, что им приснился сон о смуте. И говорим, что если рассматривать свой сон по Фрейду и вообще сон, то он есть выражение человеческого чувства в виде символов, которые Фрейд умел расшифровывать. Класс делится на микрогруппы, первая группа придумывает сон о начале смуты, вторая – сон об апогее смуты, а третья – сон о завершении смуты. «Но задача ваша», – говорим мы детям, – «серьезно подумать о символике сна. Символы во сне никогда не отрываются от жизни. Они есть жизнь только в иносказании человека спящего. У каждого символа сна есть свой код, который нужно открыть. Итак, подумайте, как вам зашифровать этапы смуты в символах сна. Но не забывайте о том, что символы связаны с жизнью, с реальностью истории». Инструментальность этого за-

дания состоит в том, что прежде чем придумать символ, необходимо вспомнить начала смуты, середину ее и завершение в ее реальности. То есть по существу задание выполняет роль ассоциативной схемы, нацеленной на действенное воспоминание по той причине, что мы не просто вспоминаем понятия, а вспоминаем события смуты для того, чтобы их зашифровать в символы сна, т. е. для действия. Когда же учащиеся вспомнили, что из себя представляет каждый из этапов их сна, они вступают в следующий этап – этап творчества, где в символах выражают и убийство царевича Дмитрия, и вхождение на трон Бориса Годунова, образ Лжедмитрия I и Марины Мнишек и т. д. То же самое происходит в середине смуты и в ее завершении. Когда же творение символов с учащимися завершено, а это есть подтверждение исторической теории фактами, видоизмененными в контексте символики сна, учащиеся готовы к презентации. Здесь в качестве инструмента выступает увертюра к опере «Борис Годунов» Мусоргского, потому что именно она мотивирует детское сознание и самосознание к сосредоточенности и к представлению сна в контексте музыки. Задача класса – расшифровать созданные группами символы, тем самым весь урок представляет из себя языковой блок, в котором каждый этап есть реализация инструментальности символов, понятий, деталей, фактов, событий.

И, наконец, в завершении, мой дорогой собеседник, мы обратимся к языку рефлексии. Знай, Учитель, что рефлексия – это всегда сравнение, это сопоставление твоей жизни с жизнью культуры, с жизнью ее идеалов. Рефлексия – это всегда возвращение из предметных переживаний в переживания актуальной жизни. Потому что история должна вдохновлять, а не быть пророком прошлого, иначе какой смысл в ретроспекции? Так же должна вдохновлять и литература, и МХК, и обществознание, и география, – в общем, все школьные предметы должны быть условием жизнен-

ного вдохновения учащихся. Это так понятно и очевидно, что мы сразу покажем тебе, Учитель, как действует рефлексия в контексте связей языковых компонентов.

Начинается все с символического сравнения, допустим, символ гражданской войны сегодня и репродукции картины Сальвадора Дали «Предчувствие гражданской войны», чтобы дальше через ассоциативную схематику сравнивать начало, развитие и результат этого события как в прошлом, так и в настоящем. Так же сравниваются здесь понятия. Что представляет из себя гражданская война в начале XX века и в сегодняшнем мире? Что общего и различного? Здесь же сравниваются и факты, и детали, и, конечно, события. Завершение такого рода синтаксического феномена есть объединяющий времена безответный вопрос. К примеру, у Максимилиана Волошина есть такие строчки «А я стою один среди них / в ревущем пламени и дыме / и всеми силами своими / молюсь за тех и за других». Как вы понимаете эти строчки поэта? Как можно вообще молиться за людей, которые сражаются за свои идеалы, считают себя правыми, убивают ради этого других людей, а он почему-то за них молится.

Итак, ты видишь, Учитель, что в целом педагогическая синтактика есть взаимосвязанная совокупность языковых компонентов, которая дает возможность, с одной стороны, проживания духа истории, литературы и культуры в целом, а с другой стороны – усвоение, раскодировку символов и знаков, часто потерявших опору в жизненной реальности и существующих самостоятельно. Чтобы открыть для себя смысл символа или знака, его нужно перевести в ассоциативную схему, которая открывает простоту их понимания, но пока формально. Именно поэтому здесь возникает третий языковой компонент – понятия. Они заполняют формальную пустоту ассоциативной схемы содержанием, пока оторванным от жизни. И чтобы избежать этой оторванности, педагогическая син-

тактика предлагает наполненность понятий фактами. Для открытия смыслов этой связи синтактика предлагает детали, уточняющие и сближающие субъект образования с предметом. Для проживания смыслов, а без этого смысл не будет открыт, синтактика предлагает использование персонификации, т. е. опыт уже открытых смыслов. И, наконец, завершается работа синтактического феномена в событии как компоненте языка, в котором разрешается главный конфликт феномена, чтобы далее уже рефлексировать над ним и связывать изучаемый предмет с реальностью. И так происходит и на уровне образно-символического блока, блока мышления, блока настроения, блока действенно-практического и рефлексивного.

Ты видишь, Учитель, что при таком понимании языка прикосновение, без сомнения, состоится, а принцип интенциональности будет реализован, потому что, идя к событию и соучаствуя в нем, мы достигаем апогея смыслового тождества, мы перевоплощаемся. Мы становимся историей, литературой, биологией географией и т. д. То есть субъект образования сам становится смыслом...

Мы думаем, Учитель, что ты не до конца понимаешь, каков же механизм проживания истоков, проживания смыслов культуры. На этот вопрос отвечает раздел семантики, который называется прагматикой. Прагматика – это достаточно просто. Она объясняет, как из обращенности к символам и знакам возникает целостное представление учащихся, как из понятий и фактов рождаются суждения и умозаключения учащихся, как из художественных символов, эстетических и этических понятий возникает эффект проживания предмета, как обычное понятие становится инструментом действия и рефлексии. Чтобы не вдаваться в подробности обучения и воспитания, ты, Учитель, должен схватить главное и понять, что механизм рождения показанных ранее результатов зиждится на конфликте нарратива и дис-

курса. Если нарратив и дискурс понимать просто и переводить это понимание в педагогический контекст, то под нарративом понимается свободное повествование, интуитивное изложение своего понимания истории, литературы, обществознания и так далее. Под дискурсом – строгий текст, определенный идеологией современности. В этом конфликте вечного (имеется в виду нарратив) и сиюминутного (имеется в виду дискурс) и рождаются представления, мыслительность, возникают переживания, ученик действует на основе волеизъявления и рефлексивует.

Начнем с символов. Мы предлагаем учащимся высказаться по поводу символа лестницы. Как они понимают: что такое лестница в жизни человека, что может быть ступенями этой лестницы, что может происходить на каждой ступени, а что может произойти с тобой, когда ты поднимешься на вершину этой лестницы. Ну а потом в теме «Заграничные походы русской армии в начале XIX века» мы предлагаем учащимся схему, по которой будет развиваться урок, и эта схема будет называться так – «вверх по лестнице, ведущей вниз», где будет представлена жизнь Наполеона Бонапарта как некоторая целостность. А в конце урока мы предлагаем учащимся написать эссе на тему «Что такое в жизни человека поднятие вверх по лестнице, ведущей в низ». Ты понимаешь, Учитель, речь идет о ложных идеалах, которыми руководствовался Наполеон Бонапарт и которые часто приводят к фиаско жизнь любого человека.

Вот тебе и целостное представление, где нарративом является детское выражение по поводу лестницы, детская интуиция, а дискурсом – действительная биография Наполеона. В этом конфликте рождается целостное представление о явлении.

Либо мы предлагаем учащимся на уроке литературы осмыслить понятие реализма. Сначала высказать свои суждения: как они понимают реализм и как чувствуют это слово, его форму. Это и будет

нарративным, интуитивным суждением детей. А затем мы, опираясь на их нарративные выводы, предложим им действительное определение реализма, взятое из словаря искусств, и выяснится, что и то и другое имеет под собой основания и часто совпадает. На этой основе высказываются суждения и делаются умозаключения. В этом простом примере вся полнота настоящего мышления, по той причине, что человек только тогда способен понять нечто, когда сам для себя уже ответил на интересующие его вопросы. Так же рассматриваются детали и факты с позиции данного конфликта, не говоря уже о персонах, где в противоположности нарратива и дискурса по поводу их судьбы рождается переживание.

Мы показываем учащимся автопортрет Гогена, и они в нарративном ключе определяют черты характера человека, высказывают, что они думают о нем в связи с красками, оттенками, выражением глаз, предметов, которые окружают этот портрет. Когда же нарративные высказывания завершились, мы рассказываем им о трудной судьбе Гогена, о его отказе от семьи во имя творчества. А в завершении этого мы рассматриваем репродукцию его картин и уже способны переживать их благодаря конфликту, который влиял на нас ранее.

В квестовой игре дуального типа, где мы соединяли обществознание и историю, карта, как ассоциативная схема, явилась для нас инструментом, по которому мы находили подсказки и осуществляли игровые действия. Именно по этой карте мы нашли флаг, для получения которого строилась вся игра. А нарративом здесь явилась попытка сначала без карты

определить, где находится флаг. И детская фантазия, и дискурс квестовых заданий совпали, и флаг был найден значительно быстрее, чем это было необходимо.

Таким образом, Учитель, ты видишь, что прагматика – это всего лишь влияние языка на детское сознание и самосознание. Это по существу замысел, процесс и результат всех педагогических актов. Единственное, что осталось заметить, дорогой друг, что в современной педагогике и дидактике все три базовых компонента семиотики не могут существовать друг без друга. Если ты открыл для себя знание языковых компонентов в семантике, то ты обязательно ищешь в дальнейшем связь между ними в синтактике. А найдя связь, ты обязательно ищешь механизмы воплощения языка в сознание субъекта образования в прагматике.

И еще одно обстоятельство, о котором необходимо сказать несколько слов. Замечательный русский и литовский философ, семантик и педагог Юрий Лотман по аналогии с биосферой и ноосферой В. В. Вернадского определяет семиосферу языка как нечто единое, инвариантное, как нечто существующее раньше языка, а сам язык каждого народа это уже бифуркация, всполох, существенный выброс семиосферы. Он непрерывен и дискретен, «он есть языковой взрыв» [73, с. 56], – как говорит Юрий Лотман.

Так вот то же самое, на наш взгляд, происходит и в педагогике. У этой науки и ее практики есть своя семиосфера, которая определяет всю педагогику, все ее отрасли, все технологии и методики, которые лишь формы семиосферы. И только на этой основе может пониматься идея интеграции и метапредметности.

► **БЕСЕДА О ЧУВСТВЕ ВЕРЫ И ПРИНЦИПЕ
ГЛУБИННОГО ДИАЛОГА В МЕТОДОЛОГИИ
ИССЛЕДОВАНИЯ**

Ты не представляешь, дорогой Учитель, как трудно жить в современном мире человеку, наделенному чувством. Если бы не спасительная информативность, которая тоже присуща ему, не всякий выдержал бы равнодушие этого мира. Человеку чувства необходим диалог, необходимо всматривание в другого человека для определения себя. Но диалог понимается в данном случае как глубинный, опирающийся на дух человека и человечества, приходящий в мир в форме бытия. Это бытие может быть житейской направленности, или, как мы говорим, «ментальной» направленности жизни. Это состояние охватывает целостную человеческую жизнь и по сути руководит ею. Как и другая направленность, связанная с человечеством, которую я называю «трансцендентной». И то, и другое присуще одному человеку, и одно без другого существовать неспособно. Эти два состояния непрерывны, они действительный энергетический поток, прерывающийся на дискретности самости каждого человека, каждой личности, каждого индивида. А самость концентрируется далее в «Я» человека. При этом одно «Я» может быть абсолютно жизненным, т. е. ментальным, а другое – идеальным, опосредованным, трансцендентным, обращенным к человечеству. В человеческом «Я» присутствуют скрытно все архетипы бытия – бери их, опирайся на них, и они, возможно, станут основанием для реализации жизненного целеполагания. Для того, чтобы запустить этот механизм, как ни парадоксально, человеческому «Я» нужно «Ты», то есть зеркало, в которое всматривается «Я». Это даже не зеркало, а солнце, которое отражается в зеркале «Я». «Я», смотрящееся в зеркало «Ты» – и есть человеческая Глубинность, открыва-

ющая в себе истоки, глубинные смыслы бытия. Парадокс здесь состоит в том, что «Я», всматривающееся в «Ты», открывает и совершенствует себя, но и в «Ты» происходят те же самые процессы. Однако для глубинного диалога этой характеристики недостаточно. Есть еще один компонент внутренней структуры самости человека. Это «Он» и «Они». То есть чуждые, безразличные к друг другу, стоящие рядом, возможно улыбающиеся, в общем, это не важно, что у них на лице. Главное, они безразличны друг к другу. Ты понимаешь, Учитель, что есть еще один компонент, переводящий «Он» в «Ты», «Он» в «Я», и этот компонент – архетипическое «Мы». Поэтому что русский вариант личности – это заимствованный еще из общин русской древности «Мы» выживания, «Мы» хозяйское, «Мы» экономическое, «Мы» взаимопомощи. Все эти компоненты сняты в структуру современного «Мы». Как ни странно, субъект новой цивилизации, человек чувства, призван отрицать в «Мы» элементы экономизма. «Мы» для нового субъекта – истинная воля, творчество для других. Мы взялись строить дом, наша бригада решила заработать немного денег и в этом состоянии каждый из нас работает на себя, т. е. «Мы» там нет. А вот если мы строим дом для других: для своих детей, для будущих поколений, для того, чтобы вообще какому-то человеку было там удобно, – вот здесь возникает творчество «Мы», скрепляющее это «Мы» добродетелью, где вера, надежда и любовь – основополагающие фундаментальные основания жизни «Мы». Исходя из сказанного, ты уже, наверное, догадался, что задача учителя состоит именно в «Ты». Он – зеркало, он – солнце, он – главный корректор «Я», он то, что всматривается в «Я» ученика

для естественного вдохновения, для восхождения к идеалам добродетели по заказу того же «Я». То есть диалог «Я»-«Ты» всегда глубинен, всегда требует перевода из «Он» и «Они», через «Я»-«Ты» в «Мы». Все описанное явление основано на чувстве веры. Веры в собственную самость, выраженную в «Я», непоколебимой веры в Учителя, который призван в школу для того, чтобы привести русскую душу к волеизъявлению через «Мы», в «Мы», творящее добро для других. В этом суть принципа глубинного диалога в обучении и воспитании, и все исследователи должны обращать внимание именно на эти компоненты. Только тогда новый субъект будет воспитан и обучен, результаты этого обучения и воспитания распространятся на информационные технологии, различного типа адаптационные игры и приведут к творческой социализации, где «Мы» будет главным критерием человеческой жизни. И еще одна характеристика «Мы». «Мы» для русского – это высшая точка его нравственности, его самовыражения. «Я»-«Ты» для него лишь условие. А «Мы» – откровение.

Давай, Учитель, вернемся с тобой к самому изначальному человеческой жизни – к **младенчеству**. Ребенок родился, и можно сказать, что пока он равнодушен к этому миру – это «Он». Два главных участника его обучения и воспитания – мама и папа. Здесь просматривается виртуальное отношение родителей к субъекту. Мама, выступая как олицетворение ментальности и земности жизни, несмотря на детскую самостийную активность, все-таки представлена в доминанте «Ты»-«я», где «Ты» большое, а «я» маленькое. Отец же в этом виртуальном процессе олицетворяет нечто рациональное, небесное, трансцендентное, и уже в этом возрасте, от 0 до 3 лет, предоставляет ребенку свободу, и его «Я» становится явным, а «ты» отца маленьким. Так уж происходит в этой виртуальности. Но суть здесь заключена в том, что ребенок из состояния «Он», благодаря ма-

теринскому «Ты» большое, «я» маленькое, и отцовскому «Я» большое, «ты» маленькое, восходит к состоянию «Мы» – семья. Это чувство «Мы» – семья основано на абсолютной вере всех участников в высшее проявление «Мы». На это способна только полноценная семья, где есть отец и мать. В этом главная опасность всех неполноценных семей, потому что только пережив состояние «Мы» – семья, можно отдавать ребенка в детский сад, в школу и т. п.

Далее, когда субъект образования приходит в **младшую группу детского сада в возрасте от трех до пяти лет**, где главным является взаимодействие, а не отношение, он заново попадает в дилемму «Ты»-«Я», где воспитатель детского сада должен олицетворять собой энергию игры, и только пробудив эту чистую энергию в ребенке, у него есть возможность перевести это биполярное отношение в «Я»-«ты», где ребенок становится главным в своей игровой деятельности. И вот здесь, как ни странно, в будущих детских садах должны обязательно работать мужчины, представляющие собой идеальное отцовство. Однако этот период должен завершиться состоянием «Мы», где игра должна носить творческий, нацеленный на помощь другим характер.

По существу, период с трех до пяти лет есть заложенное в воспитание ментальное основание. **Следующий период, с пяти до семи лет, пробуждает в ребенке трансцендентность**. Это выражается в обращенности к искусству, к чтению стихов, пению, танцам. К тому, где ребенок чувствует себя частичкой единого общечеловеческого пространства. И здесь так же осуществляется движение от «Ты» большого, где главным является воспитатель с его отношением к искусству, к чтению, к музыке, к живописи. «Я» же остается маленьким, но оно заказывает действие большого «Ты». На следящем этапе этого возрастного периода возникает такая же дилемма – «Я» ребенка становится главным, «ты» же воспитателя становится второстепенным.

И здесь опять необходимо мужское влияние. В детский сад должны приходить музыканты, художники, актеры, режиссеры, т. е. идеальные отцы глубинного «Я»-«Ты», потому что только человек, имеющий отношение к искусству как профессионал, способен на филигранное, утонченное создание условий, в которых ребенок будет ощущать себя творцом своего «Я», сможет олицетворять свою индивидуальность, а режиссер, музыкант и художник может выступать здесь как маленькое «ты», способствующее энергичному большому «Я» ребенка. Это уже маленький человек творит искусство, выражает себя. Влияет на других людей. Воспитатель лишь выступает организатором этого процесса. Но завершиться этот этап должен таким же творческим «Мы», только уже не «Мы»-действие, а «Мы»-отношение, где дети, ощутив себя теми, кто может влиять на других людей, отражаться в них, творят свое общечеловеческое «Мы». Итак, ты видишь, Учитель, с одной стороны, это «Мы»-взаимодействие в возрастном этапе с 3 до 5 лет, а этап с 5 до 7 лет – это «Мы»-отношения.

«Мы»-взаимодействие и «Мы»-отношение синтезируются в начальной школе, где учитель так же двигается от «Ты» большого к «я» маленькому, а затем от «Я» большого к «ты» маленькому. В этом контексте Е. В. Сторожакова подчеркивает, что «уровни мироотношения личности школьника и учителя оказываются тождественными» [81, с. 93]. Завершается же это все единым творческим «Мы», где класс представлен микрогруппами, достигшими высот первоначального самовыражения в «Мы». Только в таком ракурсе рассмотрение первоначального этапа детства, только в создании условий, в которых достигается вершина творения в «Мы», в завершении начальной школы возможен переход в школу основную и среднюю.

Но перед тем, как мы начнем с тобой, Учитель, осмысливать основную и среднюю школу с позиции глубинного диалога, **необходимо уточнить функциониро-**

вание формулы «Я»-«Ты»-«Мы». В ней просматривается идея национальной собранности. Именно русский человек, россиянин рождается не с абстрактным «Я» или «Ты», а с абстрактным «Мы». Да и все воспитательные качества, в которых он пребывает в детском саду, начальной школе, так же начинаются с абстрактного «Мы». Это странное ощущение радости коллективной жизни в самом начале пути. А радость – это уже начало глубинности. Но как ни странно, это первоначальное чувство сменяется другим, индивидуальным отношением «Я»-«Ты». На первом этапе, как мы уже говорили, это «Ты»-«я», «Ты» большое, «Я» маленькое, где один субъект, учитель, влияет, а принимающий субъект, ученик, отвечает на это влияние собственными тенденциями. Но куда исчезло «Мы» в этот момент? Оно, конечно, никуда не исчезло. Оно здесь, оно присутствует, и оно самоформируется. В этом странном «Ты»-«я» учитель, обращаясь к классу в целом, вступает в отношения с каждым в отдельности, и каждому кажется, что учитель разговаривает только с ним. Но именно это творческое состояние, казалось бы, отчуждение от «Мы», тайно, латентно, рождает линии комплиментарности между детьми. Все зависит от того, как каждый ребенок воспринимает учителя, но истинной внутренней детерминантой здесь все-таки является «Мы». Это энергия «Мы» ведет ребенка к себе, если он русский. Более того, на втором этапе, когда «Я» начинает доминировать над «Ты» и ребенок начинает заниматься собственным индивидуальным творчеством, а учитель лишь осуществляет организационное влияние, тоска по «Мы» усиливается, идет от каждого к каждому через образ комплиментарности. И, наконец, качество воспитания заканчивается самостийным, спонтанным «мы», когда дети как бы обнимают друг друга, бросаются навстречу друг к другу в творческом акте, совершенно забывая о себе и творя полезное дело в «Мы». Это и есть схема глубинного диалога, независи-

мо от того в ментальном ключе он развивается, или в трансцендентном.

Теперь, когда тебе это понятно, Учитель, мы можем перейти к возрасту **отрочества**, 10–14 лет, объединяемому лейтмотивом пубертата, для которого, как ты знаешь, колоссальное значение имеет продуктивность. Школьник, в котором рождается продуктивность человечества, должен обязательно находиться в продуктивной среде и двигаться по схеме глубинного диалога ментального свойства, где под ментальностью мы подразумеваем чувственное выражение практической жизни. Если ты помнишь, мы не раз указывали, что каждый год обучения здесь представлен абстрактными чувственными состояниями. В пятом классе «человек», в шестом классе земля, в седьмом классе вселенная, в восьмом классе культура, в девятом классе социум. Это все составные практически идущего по жизни человека, для которого главным является глубинный ментальный диалог, а вершина этого диалога каждый год есть восхождение к творческому «Мы». В выживании в пятом классе, где «Мы реализуется в условиях детского лагеря, создании экстремальных условий ситуации выживания, и только «Мы» взаимопроницающее их спасает. В шестом классе строительство своего пространства, своего кабинета, выращивание своих плодов на своем поле, строительство корабля, чтобы отправиться на нем в плавание и т. д. В седьмом классе «Мы» творческое, где в завершении года прожит порядок вселенной, где проживание логики является праздником для класса и его микрогрупп. В восьмом классе «мы» открывает для себя творение в «Мы» культурных объектов, Это так же хоровое народное пение, создание посуды на гончарном круге, написание учебников, художественных книг для школьной библиотеки, элементы дарения своим родителям созданных своими руками произведений бытового искусства. Ну и, наконец, в девятом классе это, возможно, выход в социум для его реорганизации

и изменения, для его организации по ментальным идеалам, прожитым в условиях школы.

Но чтобы тебе совсем было понятно, Учитель, расскажем тебе об опыте своей работы классным руководителем в шестом классе. Как ты помнишь, в шестом классе главной идеей является проживание своего пространства, Земля. Для меня и моего класса этой землей был кабинет истории. Когда мы впервые вошли в кабинет, он поразил нас серыми стенами, безликим оборудованием, и ребятам захотелось его изменить. Мне тоже. Это было обоюдное, коллективное чувственное «Мы». Мы даже какое-то время поговорили об этом, помечтали. Каждый предлагал свои изменения, каждый воображал свой кабинет. Но как это часто бывает у детей – поговорили и забыли. Я же, с присущим мне фанатизмом, начал создание этого кабинета. Я совершенно не хотел выглядеть примером для детей, я просто любил свою работу. И это мое «Ты» я реализовывал в создании картин, портретов, объемных пособий, которые все чаще появлялись на полках класса. Я видел, как в учениках пробуждается их творческое «я», и, как характеристика глубинности, я увидел, что они стали больше уважать мои действия. Но мечты свои они забыли и были подвержены моей активности. Совсем не специально я начал то и дело давать им задания, и когда какой-нибудь ученик класса приносил в школу монету, старый исторический атлас, то весь класс думал: «Куда же поставить, куда положить эту вещь, чтобы она вошла в интерьер кабинета?». Тогда я почувствовал, что класс подвержен моему влиянию, что моя деятельность в организации пространства восходит на уровень глубинного ментального диалога, что нам радостно не от того, что растет пространство, а от того, что мы взаимодействуем внутри этого пространства, иногда даже просто забывая о кабинете, а испытывая удовольствие от того, что мы вместе. Однако постепенно это состояние перетекло

в другое. Каждый из учеников хотел внести свою лепту в строительство кабинета. Их уже не увлекала моя активность, они хотели собственной активности. Я буквально ощутил этот переворот на себе. Мое «Ты» становилось маленьким относительно каждого «Я», увеличивающихся с каждым днем. И когда мои дети дошли до атмосферы, которые они создавали с помощью фотофонарей, с помощью света и цвета, я вдруг почувствовал такое единение, такое счастье своей работы, которое можно было бы называть глубиной человеческих отношений, т. е. глубинным диалогом. Но на этом не закончилось строительство нашего пространства. Мы захотели показать свой кабинет другим, чтобы люди увидели результат нашего творчества, чтобы тоже захотели обустроить кабинеты у нас в школе или в других школах. Мы хотели отдать свое творческое «Мы» другим людям, чтобы влиять своим продуктивным достижением на их сознание и энергию, и нам было радостно от отраженного света. Ты видишь, Учитель, как просматривается здесь движение от «Мы» абстрактного, от «Мы» представляющего, через «Ты», в ранге которого сначала выступал я как учитель, а дети воспринимали мою энергию, затем все это поменялось, и «Я» детей стало главным, а мое «Ты» – вспомогательным, организующим. И, наконец, соскучившись по первоначальному «Мы»-представлению, мы вошли в состояние творчества, творчества «Мы».

Однако, Учитель, настало время, чтобы мы с тобой перешли из области пубертата, из области отрочества во время юности, когда сформировавшееся тело школьника забывает о муках своего пути, и вообще он забывает свое тело, чтобы обратиться к зеркалу своей телесности – к Духу. Дух, без сомнения, есть отражение телесности, но у духа есть и свое содержание, и свой путь, и именно на этот путь становится школьник в 15 лет, и так, в состоянии мечты и трансцендентного чувства он живет до 18-ти. Процесс становления здесь несколько

сложнее по той причине, что если в отрочестве мы были обращены в известном смысле к одиночкам, к детям, в которых тенденция «Мы» слабо просматривалась, то в духе юности глубинный диалог рождается внутри собственно субъекта образования. Это рождение духа называется первой любовью. В десятом классе это либо действительные реальные отношения между юношей и девушкой, либо мечта о них. Ты чувствуешь дух этой первой любви, когда первого сентября заходишь в десятый класс. Это и есть, как ни странно, абстрактное «Мы» духа любви, и здесь важно не потерять канву, не потерять ощущение конфликта между единичными отношениями юноши и девушки и всеобщим пафосом любви, запечатленным в поэзии, в живописи, музыке, в театре. Ты должен сознательно, Учитель, идти на обострение этого конфликта, на создание таких условий, в которых влюбленные, или будущие влюбленные, будут обращены к идеалам всеобщего, оставаясь в теньках своей единичности. Этот конфликт должен разрешиться в течение юности, потому что, по нашему мнению, любовь, особенно первая, дана человеку не для плотских ощущений и переживаний, а для творения себя в «Мы» духовном. Человек обязан, должен быть ответственным перед чувственной программой своей жизни и на этой основе испытать желание творить для людей как реализацию своего чувства любви к женщине или к мужчине. А вот далее юность в эгоизме своем переходит в состояние «Ты»-«Я», «Я»-«Ты». Это выражается в обращенности к знаниям, в которых отражено единство мира. «мир един», говоришь ты детям, юношам и девушкам, но говоришь так страстно, так самозабвенно, опираясь, естественно, на Шпенглера, на Тойнби, на Хомякова, на Льва Гумилева, на Николая Бердяева, любя всем сердцем этих авторов, и эта твоя сердечность, Учитель, и есть ты сам. Ты отдаешь ее «я» маленькому, «я» твоих юношей и девушек. Каждый из них воспринимает

ет эту твою «Ты»-духовность по-своему. Здесь, в единстве влюбленных возникает первый конфликт, потому что мужчина ощущает себя небом, космосом, он рационален и логичен и испытывает наслаждение от гармонии вселенной. Женщина телесна, земна, и переживает каждый шаг собственной жизни. И хотя, конечно, в ней есть тенденция к всеобщему, к единству мира, но только через себя единичную, земную, каждодневную. И когда ты, Учитель, замечаешь этот конфликт, как его замечают дети, ты должен взойти к тождеству их отношений по их же тайной просьбе. А это тождество достигается прекращением твоего влияния и созданием условий, в которых каждый из них, и юноша, и девушка, почувствуют возможность творения себя самого: мальчик в логике, девочка в искусстве, или наоборот – неважно. Творчество их сближает, они становятся частями единого мира. И именно здесь у них возникает потребность отдать свое творчество в «Мы». В этом «Мы» они объединяют свой выход из конфликта в полезном творческом действии. Так «Мы», возникая как лейтмотив в самом начале,

испытав различие между единичным и всеобщим, отрицается в условиях чувства того, что мир един, и мощь единства превращает их в маленьких людей, доводя их до конфликта, чтобы затем та же самая мощь перевернула их отношения, через организацию творчества и привела бы заново к «Мы» – духовному самовыражению человека русской земли.

Итак, ты видишь, Учитель, «Мы» ментальное, «Мы» взаимодействие, которым завершается пубертатный период отрочества, и «Мы» духовное, трансцендентное, создание поэтических строк, музыки, художественной прозы, театр должны слиться, синтезироваться в следующем шаге, который достаточно рельефно определит будущую жизнь. В нашем образовании этого пространства пока нет, а оно должно быть, пространство действительной социальности перед выбором профессии, перед молодостью, когда субъект образования решает для себя вопрос жизни: оставаться на уровне ментального взаимодействия или пойти по пути духовного творчества, чтобы реализоваться и организовать себя в профессиональном образовании в молодости.

► **БЕСЕДА О ЧУВСТВЕ НАДЕЖДЫ И ПРИНЦИПЕ ИНСТРУМЕНТАЛИЗМА В МЕТОДОЛОГИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ**

Ты видишь, Учитель, что в нашей беседе, наверное, впервые сошлись две категории: чувство правды, правдивость, и инструментализм. Вопрос состоит в том, как они будут дополнять друг друга, как взаимодействовать, как взаимопроникать друг в друга. Чтобы разобраться в этой дилемме, необходимо поочередно, в отдельности представить наше понимание и чувства правды и принципа инструментализма. Знаешь, Учитель, как сейчас говорят: «В чем Бог, в силе или в правде?». Верный ответ «В правде», если под Богом пони-

мать чувство правды, ее глубинную интерпретацию, которая, на наш взгляд, и есть настоящая жизнь, жизнь прошлого, настоящего и будущего. И все это каждый раз в одном мгновении. Современный человек часто, попадая в условия социума, живет неправдой информационности стереотипов, так называемых симулякров – не настоящей жизнью, а ее симуляцией. По той причине, что настоящая жизнь, настоящая правда – это ее архетипическое проявление. И как бы банально это ни звучало, это проявление осуществляется в любви.

В чем правда матери? В ее материнстве. В чем суть материнства? В отдаче своего тепла ребенку и возвращении этого тепла себе же, за свое тепло. Этот механизм человеческих отношений, казалось бы, конечно, не существует как меркантильный: я тебе – ты мне, но он существует для того, чтобы переживать это единство, это тождество взаимной любви матери и сына, матери и дочери. «Я тебе отдаю себя» – говорит мать. А ребенок принимает этот подарок и отдает себя своей матери, а подосновой всего этого, раньше всего этого живет и бьется чувство любви. Так же и с отцом, так же с Родиной, так же с другом, так же с человечеством. Человек живет, как ни странно, во имя этих глубинных состояний любви, и когда с ним это происходит, когда он чувствует высоту их проявлений в себе – именно это он называет чувством правды.

Чувство правды может проявляться в истине жизни. Но ведь истина – такое же служение целостности, всеобщему. Истина – это отдача себя гармонии во имя людей. И как только ты занимаешься наукой, решаешь арифметические задачи и в этом есть подоснова так понимаемой истины – ты переживаешь чувство правды.

В человеке заложена, присутствует, дает ему жизненный оптимизм правда его дружбы. Мы помним, как наш друг, участник войны в одной из горячих точек, без ноги, на костылях приносил моей маленькой дочке молоко утром, поднимаясь на четвертый этаж, преодолевая себя, испытывая боль. Мы долго не понимали его поведения, пока в себе не почувствовал тепло, идущее от него, порождающее мое тепло к нему. Это удивление правдой жизни, правдивостью человеческих отношений прошло через всю нашу жизнь.

Мы только хотели сказать, Учитель, что такое же чувство правды должно стать основой школьных отношений, стать той идеальной реальностью, которую человек будет вспоминать, как исток, на каждом этапе своей взрослой жизни, возвращаясь

к этой чистоте вновь и вновь. Мы думаем, что мы выразили свое понимание чувства правды, и никакие стереотипы, никакие временные сиюминутные успехи, никакая польза здесь и сейчас не заменит этих истоков правды, которые дают человеку надежду на реализацию замысла своей жизни.

Далее, дорогой друг, мы должны с тобой проанализировать категорию инструментализма. Здесь нужно понять, какова главная задача школы как программы жизни? А задача ее состоит, на наш взгляд, в том, чтобы опережающе пережить чувство правды. И это переживание будущей жизни, будущей правдивой реальности должно пронизывать все компоненты обучения и воспитания. И тебе известно, что мы понимаем под компонентом: это содержание, средство, методы и формы. Все перечисленное мной и является инструментами для рождения переживания жизни, но только в идеальном, иллюзорном, отчужденном от жизни состоянии. Ты заметишь, Учитель, что мы только что говорили о жизненной реальности и тут же предлагаем отчуждение. Но отчуждение в нашем понимании – это и есть пребывание человека в чистых, идеальных, идеально проживаемых формах жизни. И только эта чистота порождает будущую смелость, оптимизм и веру в перспективу своей жизни, Родины и Человечества. Человек обязательно столкнется с конфликтами социума, полного соблазнами сиюминутности, отрывающего его от чистоты идеального поступка своей телесной заинтересованностью. Но человек, проживший чистоту идеальности, правдивости в условиях образования – обязательно выберет именно это состояние. А сиюминутность жизни для себя будет рассмотрена этим человеком как нечто негативное в себе самом. И в этом суть жизненной программы школы.

Итак, перейдем к компонентам: как проявляется принцип инструментализма, нацеленный на чувство правды в условиях содержания? В целом, содержательность

можно рассматривать как совокупность и как систему таких проявлений, которые выражены в символах, в ассоциативных схемах, в понятиях, в фактах, в событиях, в педагогических интригах, в воспоминании, в проблемных ситуациях, в биографиях персон, в самостоятельной деятельности учащихся. Это, конечно, не полный перечень содержательных компонентов, однако инструментализм всего представленного выражается в нацеленности каждого содержательного компонента на чувство правды. Причем это чувство правды должно быть связано с возрастными особенностями школьников. У каждого возраста свой уровень чувства правды. Символы, введенные в содержание, призваны обобщать детский личностный опыт в этом контексте. Он должен быть актуализирован и отражен на том или ином уровне символики. Понятие как инструмент должно быть сформулировано таким образом, чтобы с одной стороны, оно носило абстрактно-теоретический характер, но с другой стороны, опиралось бы на простоту усвоения. Формулировка понятия должна быть особой заботой составителей программ и учебников. Они ни в коем случае не должны заимствовать определения из словарей и интернета, а преподносить его таким образом, чтобы прочтение формулы понятия было ясным и понятным и тут же рождало отношение к нему. Факты, предлагаемые в обучении и воспитании, должны быть так же адаптированы к детскому восприятию и иметь в себе такие опорные точки, которые бы давали ребенку понимание того, что данный факт не есть только иллюстрация теории, а нацелен на правду жизни. Любая биография ученого, художника, писателя должна нести в себе факт преодоления, поданный в такой интересной форме, в таком остросюжетном предъявлении, чтобы биография сразу работала на эффект подражания, на эффект примера или антипримера, а событие делало школьника соучастником того, что происходит в физике, в химии, в истории

и литературе с последующей рефлексией. Мы думаем, и ты согласен с нами, что если авторы государственных программ и учебников будут руководствоваться этими соображениями, а каждый компонент содержания будет вызывать неподдельный интерес учащихся, то в этом случае можно говорить об инструментализме, в котором содержание работает на чувство правды.

Далее необходимо обратиться к средствам обучения и воспитания. В отличие от содержания, которое непрерывно, причинно-следственно, целостно, средства дискретны, разделены. Это уже элемент учебного процесса. Это уже специальное инструментальное влияние и более высокая ответственность в зарождении чувства правды. Как тебе известно, Учитель, средства бывают словесные, наглядные и практические. В свою очередь все они делятся на образные, аналитические и действенные. Напомню тебе, что к образным словесным средствам относятся слова-выражения символического характера, описание, сюжетная характеристика, рассказ. К аналитическим: объяснение, беседа, работа с учебником. К действенным словесным средствам – работа с источниками и документами, решение задач, самостоятельное словесное творчество учащихся. К наглядным образным средствам относят изображение символики, типологические картины, сюжетные картины, событийные картины, портреты. К наглядно-аналитическим, как тебе известно из опыта, можно отнести: работу с картами, таблицами, схемами, транспарантами, интеллектуальными картами и так далее. К действенным наглядным средствам можно отнести все, что связано с творчеством школьников: имеется в виду рисование, лепка, создание объемных пособий, создание схем, различные наглядные ассоциации. Ну а к практическим, как это часто бывает, относят игры различных типов: монологические игры, проблемно-аналитические игры, игры деловые, ролевые, театрализованные, квесты и т. д. Мы напомнили все

эти средства не только для того, чтобы ты прочитал их, Учитель, ведь этой книгой буду пользоваться студенты, поэтому такая пространная характеристика средств им необходима. Между тем мы говорим здесь о принципе инструментализма, и каждое из средств должно породить переживание правды жизни. А чтобы это произошло, словесные, наглядные и практические средства должны нести свои собственные им конфликты, обращенные к жизненным конфликтам детей. Здесь необходимо руководствоваться скорее конфликтом жизни, который будет отражен в каждом из средств.

К примеру, для символа, чтобы он стал инструментом целостного переживания, так как он сам целостен и неделим, характерен конфликт всеобщего и единичного, где под единичным подразумевается обращенность к детской жизни, к ее чувству правды, а под всеобщим – чувство правды как служение всему человечеству. В этой виртуальности рождается событие, в котором этот конфликт разрешается. Если же мы говорим о других образно-словесных средствах, то есть об описании, сюжетной характеристике, событии, о рассказе, то каждое из них так же должно быть пронизано конфликтующими участниками, которые выражают в своей деятельности конфликт всеобщего и единичного, и завершаться в определенных событиях, соответствующих каждому из средств. Хотим заметить, что этот конфликт рождает переживание школьников только на уровне себя самого, и в этом смысле он инструментален.

Если говорить об аналитических словесных средствах, то здесь конфликт обращен к осмыслению. Например, в объяснении – это конфликт между общим и частным; в беседе – это конфликт между вопросом и ответом, который разрешается в совместной диалоговой ситуации; в работе с учебником – это может быть конфликт текста и детского опыта, рождающий переживания жизненного понимания и веру в правду написанного.

Если же иметь в виду работу над действенными словесными средствами, то учитель должен в каждом из источников найти основополагающий конфликт и провести его, опираясь на содержание, от начала через борьбу сторон конфликта к разрешению. В словесных средствах важно, чтобы слово явилось основой инструментирования детских представлений, мышления и волеизъявления.

В наглядных средствах конфликт так же обозначается, обнаруживается, становится главным в предъявлении средства, переживается как конфликт, который с помощью этого средства и разрешается. Если это конфликт, допустим, сюжетной картины, то картина сначала представляется в целом, затем в ней находят стороны конфликта, связанные с сюжетом этой картины, и определяется главное действие, в котором разрешается этот конфликт. Только при таком подходе наглядное средство может стать инструментом, в котором рождается переживание жизненного характера. Если же мы говорим о карте как о аналитическом средстве, то она должна быть представлена в конфликте образа местности (равнины или плоскогорья, океана или реки) и схематизма карты, а завершиться работа с картой должна в действии географического, исторического характера. Не говоря уже о средствах деятельной наглядности, когда школьник сам рисует, лепит, характеризует и так далее. Здесь все должно быть построено на конфликте преодоления, а изготовление должно быть нацелено на пользу другому человеку, классу, школе. Игровые-практические средства так же всегда выступают инструментами в рождении чувства правды жизни. Мы виртуально путешествуем с детьми – и находим нечто; мы участвуем в проблемной игре – и завершаем ее решением поставленной проблемы; мы играем в квест – и побеждаем. По существу, все средства как реализация принципа инструментализма в методологии исследования должны пониматься как основа

для детских переживаний, для того, чтобы каждое средство всегда выполняло точно свою задачу, а для исследователя оно становилось бы критерием педагогической эффективности.

Однако же перейдем к другой эффективной структуре методологии, которая именуется методами. Методы могут охватывать как урок в целом, как и его методический комплекс, так и отдельную логическую часть, сюжет, самостоятельную ситуацию, элемент рефлексии. Однако этот примерный перечень лишь дает возможность указать, что все методы как исследовательские компоненты являются инструментарием, но уже более качественного, более высокого по уровню переживания чувства правды. Результат каждого из методов – это рождение самостоятельности, в котором откровение, диалог с чувством правды выступает максимально. К примеру, возьмем методы, охватывающие урок в целом. К ним имеет отношение образно-символический метод, метод интеллектуального образа, метод художественного образа, метод мотивационно-действенного образа, метод рефлексивного образа. Несмотря на различие названий методы имеют одну инвариантную структуру и начинаются всегда с некоторого неразвитого синкретизма, выраженного в символе. На этом первоначальном этапе синкретизм выступает в некоторой скрытой форме. Эта скрытая форма конфликта между всеобщим и единичным. Далее следующий этап метода обращен к характеристике всеобщего, к которой мы подходим уже вместе с учащимися. Этому этапу противостоит третий этап, на котором осуществляется характеристика единичного, открывающаяся так же в диалоге с детьми. И казалось бы, что конфликт можно разрешить так же просто. На самом деле, конфликт всеобщего и единичного невозможен по указке, по приказу, по требованию. Он рождается внутри детского сознания и самосознания, и является абсолютным творческим актом, выражен-

ном в эссе, рисовании, либо в поэтических строчках, либо в театральном действии. И вот здесь чувство правды достигает своего апогея по той причине, что эта правда выражена в особой форме, которую субъект образования создает сам, синтезируя в акте творчества всеобщее и единичное, но особенным образом, через себя – и это действительное, настоящее чувство правды! Но в первом случае, когда речь идет об образно-символическом методе, – это самостоятельность чувственных представлений; во втором случае, когда речь идет об интеллектуальном образе, – это пережитый, абсолютно самостоятельный мыслительный акт; художественный образ, пройдя через горнило всеобщего и единичного синтезируется в театральном самостоятельном действии; мотивационно-действенный образ достигает своего высшего проявления в творческой презентации определенного продукта, осмысленного, пережитого, но главное – полезного; метод образной рефлексии завершается актом безответного вопроса, обращенного к осмыслению и к творческому анализу актуальной жизни. Здесь важно понимать, что каждый из образных методов построен таким образом, чтобы из синкретизма символа в изначалии, через переживание всеобщего и единичного, в середине пути прийти к самостоятельному творческому синтезу, понимая, что все предшествующее этому синтезу был путь к нему, т. е. инструмент, или, как говорят философы, «путь снятый в структуру» самостоятельности.

Далее, когда мы говорим о продуктивности чистого мышления, то мы с тобой, Учитель, вынуждены перейти на другой уровень методичности, или инструментализма. Здесь речь идет о рождении чистого мышления, а сама структура метода носит форму солнца и в рабочем варианте называется методом концентриа. Но когда речь идет о мышлении в контексте представлений, то здесь действует метод ассоциативного концентриа – это когда символ превращается в схему, как это было с птицей

Феникс. Эта схема поаспектно наполняется понятиями, однако эти понятия в уроке не конечны, они лишь инструменты для самостоятельного творческого обобщения предлагаемой ассоциативной схемы. То же самое происходит, когда речь заходит о воспоминании (проверке знаний). Здесь действует скрытый концентр, латентный, и все виды опроса, например индивидуальный, фронтальный, творческие задания проходят под эгидой этого концентра. Инструментальной здесь является сама тайна этого концентра, его скрытность, потому что инструментальным результатом этого метода является формулирование самостоятельно этого концентра, формулирование главной формы воспоминания. То же самое происходит, когда мы обращаемся к новому знанию, и у него тоже есть концентр, который сразу воочию представлен детскому восприятию, а затем поаспектно анализируется, возвращаясь в результате к тому, что школьники дополняют известный концентр собственными суждениями. При этом концентр может носить абстрактно-понятийный характер, сюжетный, художественный и продуктивно объемный. Главное, чтобы учащиеся самостоятельно, в абсолютном творческом решении достигали своих целей.

Ты видишь, Учитель, что и в мышлении, в его чистоте, в его творческой результативности метод концентра рассматривается как инструмент помогающий, создающий условия для чистого переживания чувства правды в самостоятельном действии.

Более сложный вариант инструментария представлен в методе керна, который является движением к творческому действию, но уже эстетического и этического плана. Здесь на первом этапе метода возникает тождество жизни и сравнивается деталь из жизни персоны культуры и деталь из жизни ученика. Жизненное тождество переживается самостоятельно, чтобы затем опять раздвоиться на следующем этапе метода, который называется **тожде-**

ством мышления. Здесь мысль персоны культуры и ученика по поводу тождества деталей и разнится и в то же время сближается, и от этого возникает единство эстетической мысли, и, как результат этого единства – переживание. Третий этап метода состоит в тождестве проживания. Здесь обычно используется музыка для того, чтобы достичь чистоты единства. Однако высшей точкой метода, его завершением является творческо-эстетическое или этическое действие, выраженное в написании эссе, создании музыкального произведения или театрального монолога.

При таком построении, при таком инструментальном структурировании результатом является глубинное переживание смысла произведения искусства, этической судьбы персоны культуры, либо идея театрального перевоплощения как акта абсолютно самостоятельной художественности, как чистой правды влияния...

Ты знаешь, Учитель, как сложно организовывать уроки, связанные по содержанию с детским самостоятельным творчеством, с семинарами, деловыми, ролевыми играми и так далее по той простой причине, что эти уроки завершают целый цикл инструментальных действий, но при этом сами остаются инструментом. Здесь в качестве метода выступает метод действенной коррекции. Это когда учитель дает задание для самостоятельного действия, но школьник не остается один на один с собой, рядом с ним учитель-сталкер, корректирующий его движение к самостоятельному творческому действию. Даже когда школьник вышел, скажем так, «из подполья» собственного творчества и предъявляет учителю сделанное, это сделанное тоже нужно грамотно подкорректировать, не говоря уже о следующем акте *презентационного влияния*, который так же имеет свои критерии и осуществляется так же на основе учительской коррекции. Но суть его очень проста – от действительного задания, через самостоятельную подготовку этого действительного задания с кор-

рекцией учителя – к предъявлению этого задания один на один учителю, с такой же мягкой коррекцией, как на предыдущем уровне, и, наконец, абсолютный творческий презентационный этап, требующий такой же коррекции, как и на пути к нему. В целом, мы видим, что и здесь в каждом из этапов функционирует инструмент, помогающий ученику переживать правду своего самостоятельного творчества, где ученик остается один на один с бытием, с этим чувством правды, а учительская коррекция лишь педагогическая мера, рождающая уверенность.

Посмотрим дальше, дорогой Учитель, что у нас является устойчивой инструментальной формой? Думаю, ты догадался, что это урок. Как ты знаешь, устойчивой формой обучения являются следующие типы уроков: урок-образ, урок мышления, урок настроения, урок самостоятельного действия, урок актуализации и проповеди. Эти пять типов уроков входят в так называемую лично-значимую тему, которая является инструментом для рождения мироотношения учащихся, а результатом каждого урока является устойчивое чувственное представление либо образного типа, либо интеллектуального, либо художественного, либо творчески-продуктивного, либо рефлексивного. Здесь важно понять, как лично-значимая тема в целом может быть инструментом для рождения мироотношения? Весь урок-образ, который позже будет описан более подробно, когда мы будем рассматривать глубинную технологию обучения – рождает целостное опережающее представление обо всей лично-значимой теме, без чего невозможен в дальнейшем результат формирования мироотношения. Далее же урок абстрактного мышления работает на создание образного самостоятельного абстрактного мыслительного результата, урок сюжетного мышления приводит к рождению самостоятельного сюжета у учащихся при помощи мысли и интеллекта, урок художественного мышления, пре-

вращая художественные средства, поэзию, живопись, музыку в средство, условие для мысли, порождает художественно-интеллектуальное представление о теме в целом, и, наконец, на вершине этого типа интеллектуальных инструментов возникает урок объемного мышления, где учащиеся с помощью объемных пособий визуализируют свои мысли, создают схемы, таблицы, стоят судна, дворцы, соборы и так далее. Когда же этот спектр осмысления дошел до меры, то лично-значимая тема переходит на этап **урока-настроения**, в котором открываются глубинные смыслы изучаемого явления с помощью произведений искусства, притрагиваясь к замыслам великих ремесленников, художников, музыкантов и т. д. И вот здесь самое важное, что тема, начавшаяся с урока-образа, которая была проанализирована поаспектно в уроках мышления, глубоко была пережита в уроках настроения, является стимулирующим инструментом для рождения **урока самостоятельного действия**, где учащиеся в условиях абсолютного творчества превращают свой интеллект и свои этически-эстетические переживания в инструментальный самостоятельного действия, притрагиваясь по существу в актах этой формы к своему мироотношению.

Таким образом ты видишь, Учитель, что лично-значимая тема, в которой уроки выполняют поэтапно инструментальную роль, является условием, или, точнее, инструментом рождения мироотношения.

Еще несколько слов, Учитель, о том, что методологический принцип инструментализма действует в условиях чувства правды жизни и на других, более высоких уровнях. Это когда осень, как инструмент, порождает образ года, а зима своим инструментарием творит интеллектуальную мощь года, а весна открывает художественные смыслы, лето же является практическим воплощением, действительным творческим результатом года. Заметим, что более подробно об этом тотальном

уровне обучения и воспитания ты узнаешь, когда мы будем беседовать с тобой о технологии «СПАС» (Созерцание, Проживание, Адаптация и Социализация), этапы которой так же являются инструментом,

но уже для рождения образных, интеллектуальных, этико-эстетических, практических и рефлексивных чувств, которые, как известно, есть фундамент человеческой жизни.

► **БЕСЕДА О ПРИНЦИПЕ ЖИЗНЕННОЙ АПРОБАЦИИ ИССЛЕДОВАНИЯ И ЧУВСТВЕ ПРАВДЫ**

Ты видишь, дорогой собеседник, что опять возникает как будто бы неразрешимый конфликт между чувством реальной жизни и принципом практического апробирования, которым пользуются исследователи. На самом деле никакого конфликта нет и быть не может, потому что любой эксперимент в педагогике должен работать на совершенствование жизненного мироотношения, причем не в отдельности, а в целом. Запомни, в педагогике нет отдельных, абстрагированных от целого процессов и явлений. Чему бы ни был посвящен твой эксперимент, он всегда изменяет человеческую жизнь, как нечто целостное. Вообще, если говорить точнее, то любое педагогическое исследование нацелено на заказ, исходящий из реальности существования, а продуктивность этого исследования состоит только в том, чтобы человек обратился к высоким идеалам жизни, чтобы они стали его убеждениями, и чтобы он понимал, что вдохновение к самосовершенствованию он получил в результате внедрения инновации. Эксперимент – это всегда изменение мироотношения. Ты спросишь: «А что, раньше было не так?». «Конечно, не так!» – ответим мы тебе. Более того, вся экспериментальная работа в современных диссертациях нацелена не на мироотношение субъекта образования, а на успех диссертанта, и потому назовем, не бояясь этого слова, все экспериментальные разделы в бакалаврских, магистерских и кандидатских диссертациях ложными.

Что на самом деле происходит? Исследователь придумывает, как усовершенствовать средство, метод или форму обучения или воспитания, и доказывает, что именно этот метод эффективен для работы, допустим, мышления. Причем, чем уже спектр поставленных целей в эксперименте, тем лучше для диссертанта. Но мышление никогда не выступает отдельно от эмоции, от настроения, от переживания. А переживание отдельно от мышления и воли. И еще одно очень важно обстоятельство. Для педагогического эксперимента не характерны сиюминутности, невозможно проверить здесь и сейчас что происходит с субъектом, какие бы графики, усложненные тестирования, различные новомодные психологические тесты не применялись бы. Мы убеждены в том, что в науке педагогике возможно только долговременное наблюдение, ранжирование, интервьюирование, причем происходящее не в условиях школы, вуза или клуба, а результатом любого внедрения педагогической инновации может быть только реальная жизнь. И вот здесь хочется тебе напомнить, дорогой друг, естественно, вкратце, потому что более подробно мы будем говорить об этом, осмысливая принцип фундаментальности в обучении и воспитании, о возрастных этапах становления школьника, студента, взрослого человека.

Есть школьный период, на который приходится детство, отрочество и юность, от семи до двадцати лет. Этот период мы

называем семейным образом будущей жизни. Есть период от двадцати до тридцати трех лет, называем этот период молодостью, а по содержанию это профессиональный образ деятельности, который так же имеет внутри себя детство молодости, отрочество молодости и юность молодости. И, наконец, последний этап образования, на наш взгляд: от тридцати трех до сорока трех лет – образ взрослости, рождение действительной жизненной мотивации.

Итак, Учитель, мы хотим предложить, возможно, спорный во всех отношениях вариант экспериментальной исследовательской работы, связанный с тем, что каждая школа должна иметь в своей структуре специальный отдел, занимающийся мониторингом того, что делают ее выпускники, если понимать, что после школы у них будет два года социальной адаптации. Причем именно в эти два года эффект педагогического эксперимента, проводимого в школе, будет проявлен. Какое бы средство, какой бы метод, какую бы форму не предлагал исследователь, как бы успешно он не работал, результатом эксперимента будет только социальная жизнь, в которой возникает эффект мироотношения. Мы бы наделили этот отдел мониторинга в школе финансовыми возможностями, возможностями корректировки избранной профессии, морально-проповедческой направленностью диалогов с выпускниками для того, чтобы образование не только исследовало процессы инноваций, но и увидело бы их эффективность в действительной жизни. И только это может быть определено как успех эксперимента. И именно здесь в качестве советчиков, инструкторов должны работать исследователи педагогического процесса. Человек, вдохновленный их методом, по собственному желанию вернется в школу. Не на встречу выпускников, а за советом, за практической корректировкой своей деятельности. А вот для исследователя это будет плодотворной возможностью увидеть

успех и неуспех своей деятельности, работу его инновации в реальности.

Заметим только, что отдел этот будет востребован выпускниками тогда, когда будет ориентирован на все три лика человеческой жизни: на семейный, деятельный и коммуникативно-общественный. Это должно быть место действительного юношеского откровения, а люди, которые работают в этих отделах, в том числе и исследователи, должны нести в себе высокий моральный дух педагогической науки.

Мы убеждены в том, что в реальности учебного или воспитательного процесса и в его инновационной сиюминутности возможно только интуитивное наблюдение за изменением сознания и самосознания субъекта образования. Истина того, что произошло, может быть подтверждена только в условиях свободной социальной деятельности, где субъект образования будет обращаться к педагогическим исследованиям, о которых он, естественно, не догадывался, как к истоку, как к действительному вдохновению, которое когда-то оказало или не оказало на него влияние.

По существу, такой же процесс должен быть организован и в специальных учебных заведениях в период молодости. Профессиональное образование также должно иметь социальный люфт, т. е. свободное пространство после окончания колледжа или вуза, в котором субъект свободно самоопределяется. И здесь, на наш взгляд, профессиональные учебные заведения должны быть ответственными за реализацию профессиональных знаний, умений и навыков студентов в реальном социуме. Вуз или колледж должны иметь в качестве обязательного отдел, в котором представлены специалисты в области профессиональной этики, психологи, а также исследователи, которые занимались внедрением инновационных средств, методов и форм в профессиональном обучении. Это своеобразное пространство действительных откровений, в которое будут возвращаться студенты, чтобы получить

совет, скорректировать свою работу, показать свои достижения или высказать сомнения. Именно в этих отделах в качестве сотрудников должны пребывать и те педагоги-исследователи, которые внедряли инновационные средства, методы и формы в процесс обучения и воспитания в вузе. Это, без всякого сомнения, поможет статистике определения успешности экспериментальных технологий, но самое главное – это явится действительным критерием эффективности тех инноваций, над которыми работали диссертанты. И еще одно важное обстоятельство трехипостасности работы этого отдела. Семейный, деятельный и коммуникативно-общенческий лик остаются главными критериями их коррекционной работы. Однако при доминанте все-таки профессионально-деятельного лика.

Когда же субъект образования вступит в возраст образа взрослости, где человек по сути окончательно определяет свой жизненный путь – ему также понадобятся советы профессионального, этического и смысло-жизненного свойства. Мы бы назвали эту организацию обществом смысло-жизненной ориентации, в которую, как на исповедь, будут приходить уже почти вошедшие во взрослую жизнь люди, чтобы окончательно выверить в искренних диалогах свою жизненную направленность. Извини, Учитель, но ходим же мы к священникам, обращаемся же к опытным, прожившим жизнь людям. Но это всегда происходит спонтанно, и советы, которые они могут дать человеку, будут, возможно, неточными, субъективными не ориентированными на специфику их возраста. А здесь настоящий светский собор, в котором тебе могут дать точный, правильный совет в кардинальном, судьбоносном жизненном выборе. Но самое важное, именно здесь должны работать исследователи взрослого периода жизни, чтобы у них была возможность получать из первых рук ту экспериментальную информацию, которую невозможно получить в спонтан-

ных случайных диалогах. В их вспомогательной для начинающих взрослых работе должны, как на предыдущих этапах, но уже в равной степени, присутствовать три лика жизни: семейный, профессионально-деятельный и коммуникативно-общенческий. Хотя в качестве приоритетного все-таки на данном этапе выступает лик общения, лик человеческих диалогов, лик, в котором любой человек имеет право на откровение.

Итак, принцип практической апробации нацелен на реальную связь с жизнью, на действительное формирование необходимого человеку мироотношения, на рождение устойчивых образных, интеллектуальных, этико-эстетических, практических и рефлексивных чувств как фундаментов для уже действительной взрослой жизни.

И еще несколько слов о нашем отношении к экспериментальной апробации педагогических исследований. Мы думаем, что человек, закончивший аспирантуру, должен получить такие умения и навыки, которые позволяли бы ему заниматься научным исследованием, особенно в педагогике. То есть аспирантура – это разрешение, и профессиональное и этическое, на возможность заниматься педагогической наукой, на возможность постановки педагогического эксперимента в школе, в вузе и т. п. Завершение в аспирантуре должно определяться для исследователя рангом младшего научного сотрудника, который должен начать свою исследовательскую работу в школе или вузе, осмысливая в опытной деятельности замысел своей инновации. И только тогда, когда этот замысел подтвердится социальным экспериментом, он может получить возможность стать старшим научным сотрудником, работающим, пишущим, исследующим ту или иную область образования. Таким образом в становлении ученого-исследователя педагогической науки должно быть как минимум три этапа: этап первый – завершение аспирантуры и вхождение в

науку как разрешение; этап второй – внедрение в учебный процесс инновационной модели; и этап третий – социальное апробирование этой модели в реальной жизни субъекта образования.

И последнее. Я хочу перед тобой, дорогой Учитель, оправдаться за сказанное здесь, в этой беседе. Здесь много спорного и, естественно, интуитивного. Однако если мы обратимся с тобой к исследованиям великих педагогов: Яна Амоса Коменского, Песталоцци, Гербарта, Лесгафта, Сороко-Росинского, Макаренко, Сухомлинского, Амонашвили, то как бы мы ни

искали, как бы скрупулезно ни подходили к стилистике их работ, мы не сумеем там обнаружить ни одного экспериментального класса, ни одного специального интервьюирования, ни одного теста, ничего того, что так серьезно в настоящее время относят к педагогической науке. Каждый из них внедрял свою идею, если говорить новомодным словом, технологию в обучение и воспитание, и только успехи в реальной жизни и воспитанников давали им надежду и чувство жизни, которое и есть вдохновение на то, что их созидательная деятельность не была напрасной.

ЧЕТВЕРТЫЙ ЦИКЛ БЕСЕД С УЧИТЕЛЕМ

► ПРИНЦИПЫ ГЛУБИННОЙ ДИДАКТИКИ В КОНТЕКСТЕ ГРАЖДАНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ВВЕДЕНИЕ

Этот цикл бесед наиболее ответственен, так как формулировать принципы новой глубинной дидактики – это сравнивать себя с Яном Амосом Коменским, с Песталлоцци, с Гербартом, с Макаренко и Сухомлиным, с Давыдовым и Амонашвили. Принципы, которые они формулировали, имеют отношение к дидактике знаниевого подхода. Принцип развивающего обучения в этой дидактике предполагал наличие обучения, идущего впереди развития. Это по существу, что бы ни говорили исследователи, является доминированием обучения над развитием ребенка. Принцип, который мы выдвигаем, Учитель, сформулирован как принцип опережающего образа. Мы имеем в виду, что образ, который возникает раньше мышления, раньше настроения, раньше волеизъявления, дает учителю и ученику возможность предъявить образованию свое имманентное виденье будущего изучаемого явления и создает условия для возникновения самостоятельных чувственных опережающих представлений изучаемого явления на всех уровнях: начиная от мгновения и завершая начальной школой как образа обучения в целом. В образе все есть, осталось только в дальнейшем развить, конкретизировать, рационализировать и пережить различные аспекты этого первоначала. В знаниевой дидактике принцип развивающего обучения реализуется через принцип активности, сознательности и самостоятельности, через принцип доступности, обучения на повышенном уровне трудности. Какой бы из принципов

мы ни взяли в данном случае для анализа, мы приходим к выводу, что речь идет об осмыслении понятий, которые станут основой знания субъекта образования. В авторском подходе дети в изначалии любого процесса должны пережить его смысл. И только пробудив в себе состояние глубинности, они далее с удовольствием начинают мыслить, переживать, действовать. Ученик, входящий в здание школы, или вообще попадающий под влияние учителя, интуитивно предполагает, что речь пойдет о глубинных и гражданских смыслах жизни. Учитель тоже знает это, и по этой причине и у того и у другого возникает желание пережить чувство абстрагированности от окружающей действительности, выйти из суеты сует обычной жизни и сначала притронуться к чувственной сфере практической жизни или к сфере чувственной метафизики. Только испытав внутреннее почти опустошенное желание представлять, возможно, через непримиримый конфликт всеобщего и единичного, ученик способен самостоятельно увидеть целостно будущее явление. Только взяв сложное понятие в обучении на себя, находя и переживая его собственной жизнью, ученик способен его осмыслить и высказать свое суждение. Только пережив первое впечатление от поэтических строчек, от художественной картины, от музыки, субъект образования, ученик или учитель, способны высказывать тождественные эстетические и этические суждения о явлении в целом. Только пережив желание действовать, субъект образования способен действовать: играть, жить в спектакле и в реальности. Ты видишь, Учитель, что

у нас нет идеи развивающего обучения, а есть идея пробуждения чувства, которое является основой для всех будущих психических процессов.

В знаниевой дидактике наиболее известным является принцип воспитывающего обучения. Все, кто писали об этом, имели в виду, конечно, рациональное восхождение к нравственным идеалам, убеждениям и мировоззрениям. В нашем понимании воспитание человека возможно только через акт подражательной соотнесенности своей судьбы с судьбой персоны культуры, истории и жизни. Единственное отличие старого подхода от нашего заключено в том, что ранее в знаниевой дидактике персоны воспитания навязывались ученику. Он изучал их биографию и бездумно подражал. Здесь же ученик сам выбирает персону для подражания и проживает конфликт, пронизывающий прошлое, настоящее и будущее. Это конфликт служения другим с единичным проявлением человека, с его материальным и социальным эгоизмом. Жизнь для других или для себя? Вот главный воспитательный конфликт, который предполагается во всех встречах с персонами, что и есть действие принципа персонификации в глубинной дидактике.

В знаниевой дидактике достаточно эффективно использовался принцип связи теории с практикой. По существу, это было знание о практической жизни. Нам же интересуют не знание, а присутствие

субъекта образования в искусственных средах социальности. Речь здесь идет о том, чтобы ученик и учитель вместе, находясь в специальных условиях, проигрывали будущую жизнь, чувствуя ее близость, переживая пользу от того, что их связь с искусственным объектом в деловой или ролевой игре, в квесте, в театральном действии – есть действительная подготовка к реальной жизни, есть эффективная адаптация к ней.

Дорогой Учитель, когда ты будешь читать учебники дидактики любых авторов, ты удивишься тому, что в знаниевом подходе был принцип связи образования с жизнью. И здесь обнаружилась одна тонкость: если брать жизнь и образ, который возникал в обучении и воспитании, то образ побеждал в борьбе с жизнью. Возникали идеальные представления о реальности, а социальные отношения были совсем в другом, и к ним нужно было заново привыкать, заново их осваивать. Мы же говорим о чувстве добра, помощи, в целом о добродетели, о вере, надежде и любви, которые воспитываются в школе как идеальные состояния субъекта образования, как то, с чем он выйдет в жизнь, чтобы удивить общество и видоизменить его, согласно пережитым в образовании идеалам.

Как это происходит на самом деле, мы попытаемся тебе рассказать, анализируя каждый принцип из глубинной дидактики. Беседа первая...

► **БЕСЕДА О ЧУВСТВЕ ПЕРСПЕКТИВЫ И ПРИНЦИПЕ ОПЕРЕЖАЮЩЕГО ОБРАЗА В ГЛУБИННОЙ ДИДАКТИКЕ**

Дорогой Учитель, у тебя, наверное, есть чувство перспективы, как и у каждого человека. Ты начинаешь день с этого чувства, любое дело и, конечно, урок, то же самое чувство перспективы есть у нашего школьника. Ты же знаешь, что мы называем вас, то есть себя, субъектом образования. Уступаете в пространстве обуче-

ния с обоюдным чувством перспективы, это лишь означает что тебе и школьнику должна сопутствовать ясность и в пути, это два титана, на которых основана глубинная технология обучения педагогики чувства. На каждом уровне обучения, начиная с мгновений, или как говорил Хайдеггер: «Миг-миговость». Субъекту

образования должно быть ясно с самого изначалия. Мы показываем школьнику актуальную деталь из его жизни, у него сразу же возникает опережающий образ того, чем будем заниматься в будущем по той причине с этой детали из его жизни, из его пространства, которое он способен анализировать и осмысливать. Чтобы потом почувствовать, что такое гусиное перо, который Алексей Михайлович подписывал «Соборное уложение». Когда мы показываем обычный бинт, купленный в аптеке, тем самым мы стимулируем в детях воспоминания о боли, о ранении, возможно, о какой-нибудь битве, о которой читал школьник. А потом выясняется, что это такой же бинт, только окровавленный, на голове лейтенанта, изображенного на фотографии зовущего в атаку солдата.

Таким образом ты видишь, что даже на уровне детализации школьнику необходим опережающий образ, заимствованный историями реальной жизни. То же самое происходит на другом более высоком уровне чувственности, который, как ты знаешь из анализа технологий, состоит из моментов чувства.

Момент чувства это – специализированная совокупность на линии предыдущего уровня, это как бы своеобразный аспектный анализ потоков мгновений. В моменте все должно быть определено, интеллектуальное состояние должно быть освобождено от эстетического, а эстетика должна быть освобождена от практики. Они выступают как нечто автономное, независимое, что, конечно, иллюзия, потому что они соединены предыдущим уровнем мгновений. Субъекту образования необходимо абстрагироваться от хаоса мгновений, пережить отдельно мысль, отдельно восхититься произведением искусства и столь же автономно опереться на волю изъявления, чтобы действовать. Допустим, мы осмысливаем причины Крымской войны и, если важно, что понимание этих причин возникло из интеллектуального чувства школьника. Но когда

мы рассматриваем подвиг Дарии Севастопольской или Матроса Кошки, здесь важно, чтобы у школьника участвовал минимум его интеллектуальности и максимум нравственного чувства. Когда же мы рисуем карту обороны Севастополя, в этом моменте важно сосредоточение на воле к действию. Естественно, здесь есть элементы рационализма, воспоминания о подвиге защищавших Севастополь, но главное здесь действие, которое ощущается с помощью воли, призванной соединить весь предыдущий опыт в акт самостоятельности. Между тем на уровне чувственных моментов действует такое же опережение, это может быть вопрос, который, как всегда, наполовину ответ, это может быть дидактическая картина с портретом Матроса Кошки и с подвигом, который он совершил, это может контурная карта, в которой опережающе скрыто все будущее действие.

Ты понимаешь, Учитель, когда мы говорим о принципе и о чувстве перспективы, то двумя уровнями здесь не обойтись: необходим, многоаспектный, многоуровневый комплекс аналитической работы, с его помощью можно тебя убедить в том, что принцип опережающего обучения эффективен. Третий уровень это – уровень элементов чувства. Это своеобразное микрокосмическое существование, единое в себе и рациональные моменты, и этико-эстетические моменты, и практические. Это структурная единица чувства, которое мы называем переживанием. Это желание возникает на элементарном уровне глубиной дидактики. Если предположить, что, изучая эпоху Ельцина в 10-м классе, мы рационально пытаемся понять, что такое рынок и рыночные отношения, что такое шоковая терапия и ваучеризация, но этого мало. В элементе проживания смысла в этой эпохе, в этико-эстетическом контексте, нужен факт объединения народа, возможно, человеческого страдания, а возможно, и протеста. Поэтому мы предлагаем детям рассмо-

треть фотографию шахтеров, сидящих на Красной площади, на ее брусчатке, стуча касками по ней, а в качестве действия мы предлагаем учащимся предположить, о чем могли между собой говорить шахтеры, то есть озвучить фотографию... Ты скажешь, Учитель, что в элементе есть осмысление понятия «рынок», есть в то же время этико-эстетическое переживание смысла введения рынка в России, есть также действие, в котором учащиеся должны озвучить фотографию.

А где же опережающий образ, воскликнешь ты! А мы тебе ответим. Каждый элемент обучения в структуре чувства начинается с актуального происшествия. То есть с обращения к личностному опыту школьников, к их участию в современных рыночных отношениях, так нужно спросить, чтобы у ребенка возникло актуальное чувство, восхищение достижениями рынка и ненависть к его бесчеловечности. То есть некоторое виртуальное начало, которое далее будет проанализировано рационально, подтверждено фактологически и обобщено в действие.

И выясняется, Учитель, что самое важное в элементе чувства и в элементе обучения – это актуальное происшествие, потому что в нем заложен мотив для анализа, переживания и волеизъявления.

Когда мы взойдем на следующий уровень, ты увидишь, что совокупность элементов чувства, то есть переживания, рождает настроение. Настроение касается части уроков особых комплексов, которые бывают образно символическими, логическими, интригующими, персонифицированными, событийно-действенными и рефлексивными. Каждый комплекс уроков, рождая настроение, также имеет опережающий образ, характеризующийся ясностью, целостностью, с опорой на личностный опыт детей. К примеру, мы начинаем изучать Великую Отечественную войну, где символом является «Родина-мать зовет», и мы начинаем это движение к символу с актуальных отношений мамы

и школьника, с ее ответственности за ребенка и ответственности ребенка за нее. И когда этот образ опережающе возник в сознании школьника, то можно говорить о плакате «Родина-мать зовет».

Комплексно-логическое мышление начинается с интеллектуального опыта школьника, поэтапно восходящего к целостно-логическим центрам изучаемого явления. Здесь суть работы заключена в том, чтобы постоянно возвращаться к этому сформулированному центру, анализируя его, переживая его и действуя в его контексте. Так возникает целостное, интеллектуальное настроение, в котором центр играет роль опережающего образа. Если говорить о комплексах персонификации, то он тоже начинается из опережающего образа художественного типа, то есть с художественной картины, портрета. Где, как обычно, художник вкладывает свой замысел в различные знаки целостности личности, которые затем подвергаются этическому и эстетическому анализу, чтобы завершиться во встрече с персоной культуры. Ты видишь, дорогой друг, что и на этом уровне действует опережающий образ, дающий возможность дальнейшего спокойного анализа, переживания смыслов этого образа его одействования. Только при наличии всех этих компонентов возможно рождение целостного настроения. Это достаточно устойчивое состояние, но также не завершенное. Естественно, они требуют восхождения на следующий уровень, где действует форма обучения – урок. Мы думаем, Учитель, и ты согласен с нами, что любой урок требует ясного и целостного понимания уже в самом начале. По этой причине новые типологии уроков тебе уже известны, это урок-образ, урок мышления, урок настроения, урок самостоятельного действия и урок-актуализация, и рефлексия, которая охватывает всю личностно-значимую тему. В нашем понимании каждая тема по любому предмету должна быть личностно значима. Это означает субъект обра-

зования, ученик, и ты, Учитель, изменяетесь согласно идеалам темы. Но и здесь на уровне личностно-значимой темы, как видишь, все начинается с урока-образа, в котором представлены ведущие символы темы, ключевые основополагающие понятия темы, главная символическая персона темы, а также рефлексивные, обобщенные суждения учащихся по поводу образа.

Ну а далее тема близится к урокам мышления, в которых по аспектам разбираются ключевые понятия образа, затем возникает этап урока настроения, где открывается судьбоносный конфликт жизни персоны. Завершается же все уроком самостоятельного действия, в котором в действиях субъекта образования снимается весь предыдущий путь. А урок рефлексии признан возвратить субъект образования в реальность жизни, пытаюсь рассмотреть актуальность с позицией идеалов темы.

Вообще, казалось бы, несмотря на простоту проблемы, тема почти не исследована в дидактике. Ведь ты знаешь, что есть неделя пребывания в школе, где она начинается с понедельника. Именно в понедельник должен возникнуть опережающий образ всей недели. Есть также месяц, в котором есть начало развития и завершения. И это начало месяца должно иметь опережающий программный характер. Есть так же сезон... осень, зима, весна, лето. Они, как известно, согласованы с четвертями в школе. Естественно, каждый сезон должен начаться с образа. И в нем, как и в уроке, должны быть обозначены символы, ключевые понятия, основополагающие персоны... События либо осени, либо зимы, либо весны, либо лета. Есть также учебный год, в котором субъект образования, ученик, с тобой, Учитель, изменяется вместе с сезонами осени. Как тебе известно, в связи

с завершением лета, с медленным умиранием тепла и зелени, в осенней желтизне деревьев рождается опережающий образ года как некоторого качества.

Зима же в силу ее морозной специфики раздевает деревья, превращая их в геометрические треугольники сухой абстрактной мысли, в которой тоже есть стройность и красота. Но эта красота рациональной мысли. Весна – освобождает дух человеческий от тела, чувства от пут рационализма. Это сила авитаминоза, которая делает возможным обращенность субъекта образования к смыслам жизни, к их проживанию и художественному одействованию. Наконец, лето – это практика жизненности человека, субъекта образования. Ты видишь, Учитель, что и на уровне года есть осеннее опережение, как образа создающего условия для ясности и целостности пути.

И наконец... опережения действуют на уровне целостного образования, ты же знаешь, что начальная школа есть образ всего будущего образования. Основная школа с пятого по девятый класс, это по существу – ментальный, практический, опытный анализ образа начальной школы. На этапе средней школы дети, в силу имманентной обращенности к смыслам жизни, проживают их, чтобы сделать первый в жизни выбор относительно будущей профессии.

Итак, перед нами апробированное в дидактике чувство перспективы, реализуемое через принцип опережающего обучения. Мы думаем, и ты согласен с нами, Учитель, что такое понимание любого начала в обучении есть эффективное, востребованное и функционирующее по заказу самого ученика и по заказу учителя, то есть по заказу субъекта образования.

► **БЕСЕДА О ЧУВСТВЕ БЫТИЯ И ПРИНЦИПЕ
ОНТОЛОГИЧНОСТИ МЫШЛЕНИЯ
В ГЛУБИННОЙ ДИДАКТИКЕ**

Друг наш Учитель, мы не сомневаемся, что ты устал от многообразия точек зрения, которые существуют в современном образовании и выражают идею самого распространенного и многообразного явления, которое именуется мышлением. Однако ты видишь, что мы назвали эту беседу «принцип онтологичности мышления и чувство бытия», и прежде чем раскритиковать тех, кто высказывается о мышлении, нам с тобой, дорогой Учитель, необходимо определиться в понятиях: онтология и бытие.

Начнем с категории бытия. На наш взгляд, бытие – это явление духа в реальную жизнь. Это часто неуловимое обычным видением состояние, но именно оно определяет все проявления человеческого интеллекта, имеется в виду интеллектуальное представление, мыслительная деятельность, открытие смыслов, интеллектуальные действия и рефлексия. У каждой вещи и предмета, у каждого понятия, у каждой схемы, картины, модели есть бытие, то есть своеобразная душа всех названных компонентов. Мы произносим слово, и в сочетании букв, порождающих звук произносимого, рождается бытие этого слова. Можно даже не понимать то содержание, которое несет это слово, но в звуке, именно в нем, – есть звенящее бытие, истинный смысл того, что произносится. А смысл, как известно, нельзя понять, его можно только пережить. Есть бытие фолиантов, географических карт, художественных картин, бытие музыки, то есть то, что конкретно переживается. А то, что переживается, – уже объективно, уже существует. Есть бытие компании, в которую ты пришел, и ты переживаешь не каждого отдельного человека в ней, а атмосферу человеческих отношений, висящую в воздухе: дружбы

или ненависти, или еще хуже – равнодушия. Это и есть реальность бытия, которую многие отрицают. Можно усиленно мыслить, сомневаться в мышлении, страдать и радоваться, испытывать духовный подъем или наоборот депрессию от тупика и, наконец, зайти в мысль до откровения. Вот это и есть элемент бытия, которое так же представляет собой реальность. В то же время ты можешь заглянуть в собственную судьбу, прикоснуться к лейтмотиву своей жизни, и через это посмотреть на историю, литературу, географию и т. д. по той причине, что бытие может быть детством предмета или вещи, а может быть отрочеством того же явления, а может скрипеть как старый, дряхлеющий человек. Вот это уже рефлексивное бытие.

Посмотрим же, что из себя представляет понятие «онтологичность мышления». Онто – бытие, логос – наука. Онтология – наука о бытии, а в нашем с тобой понимании наука о том, как построить человеческие отношения, чтобы пережить те глубинные чувства, о которых мы только что сказали. Однако вернемся к началу. Мы говорили в нем о многообразии точек зрения на мышление, особенно в педагогической науке. Одни исследователи считают, что для обучения и воспитания достаточно вещей и предметов, возведенных затем в символы и знаки. Сколько вещей и предметов, столько и эмоциональных реакций на них, причем реакции выражаются в свободной манере, школьники сами выбирают себе предметы и вещи, и каждый по-своему на них реагирует. Здесь же они интерпретируют эти предметы и вещи в символы и знаки, связывая, опять-таки в свободной манере, вещи и предметы обучения и воспитания с собственной жизнью, отсюда рождается символика и зна-

ковость. Поразительно как на этом уровне бытия мышления онтология завершает свою работу. Всем участникам этого уровня кажется, что этого предостаточно, чтобы обучать и воспитывать детей. Отсюда возникла идея свободного воспитания, свободного обучения, и никто не предполагает, что человек неспособен оставаться на этом уровне эмпирической свободы. Его гложет целостность, его гложет устойчивость современного научного дискурсивного уровня. Это лишь означает, что свободный в мышлении школьник бредит, мечтает, внутренне желает попасть в «золотую клетку» современного дискурса. Это особое смысловое состояние человека. Он желает, чтобы его свобода была признана сильными мира сего, учеными, педагогами-мастерами, работающими в определенном дискурсе современности.

Ведь дискурс, как ты знаешь, это такое состояние текстов и мыслительной работы, в котором отражаются современная идеология, достижения современной науки, опыт практических выводов. И когда мы из собственной свободы поднимаемся на уровень официального дискурса и чувствуем, что наша свобода принята на этом уровне, мы испытываем радость мышления, которая граничит с разочарованием. Именно на этом уровне существует современное проблемное обучение, функционируют проблемные ситуации как интеллектуальные затруднения, нацеленные на решение задач, предлагаемых современным дискурсом. То есть проблемная ситуация, несмотря на всю ее эвристичность, ограничена содержанием и достижениями современной науки, и ты должен точно попасть в ее регламенты, в ее законы, в ее научные суждения и выводы. Однако авторы проблемного обучения считают, что их открытия в этой области достаточны для обучения и воспитания, и они не знают, что школьника гложет следующий уровень бытийственности, который мы называем уровнем универсализации мышления. Переход на этот уровень вместе с субъектом

образования чреват опасностями, потому что здесь нет границ дискурса. Ты начинаешь понимать, что выдвигаешь собственные суждения, делаешь собственные умозаключения. Ты лишен предметно-дискурсивной основы. И вот именно здесь начинается в современном обучении и воспитании действовать идея межпредметных связей, идея метапредметности, которая в современной педагогической парадигме считается вершиной мыслительной работы. Но бытие опять не оставляет субъект образования. Именно оно, бытие, ведет его дальше и выше, к себе самому, к встрече с всеобщим, с вечным, где ты один на один со своей целостной жизнью, с ее ментальностью, либо с трансцендентным человечеством. Один на один с вечностью.

Где и когда спросишь ты, Учитель, возникает такое состояние в условиях образования? Но спрашивая, ты уже согласен, что такой уровень существует. А мы тебе ответим – это уровень абсолютной самостоятельности субъекта образования, где он лишен сталкерской, учительской поддержки и коррекции. Он должен сказать слово, мысль из себя самого, из собственной самости. Где он должен почувствовать себя частицей бытия. Очень часто на этом уровне работает религиозное воспитание, духовно-нравственное воспитание, элементы личностно-ориентированных подходов. Исследователи здесь часто тоже абсолютизируют свое отношение к этому уровню и не учитывают пути к нему. И это тоже, как и всякая абсолютизация, может отрицательно сказаться на эффективности педагогического исследования.

Однако и на этом, высшем, уровне мыслительная работа не завершается в своем качестве. Субъект образования как микрокосм, как венец природы, как ее интеллектуальное обобщение, как обобщение всех общественных отношений человечества требует восхождения на следующий уровень – уровень рефлексии. Извини, Учитель, но хотим сделать несколько критических замечаний в адрес нашего ФГОСа

и, естественно, исследователей, которые занимаются проблемой рефлексии. Как всякие исследователи, абсолютизирующие свой уровень понимания проблемы, оторвав его от предыдущих уровней, они вульгаризируют это понятие, упрощают его, и оно из высочайшего знания превращается в оценку и самооценку урока, его анализ и так далее. А на самом деле, рефлексия – это самый высший уровень человеческого интеллекта. Это рассмотрение истории человечества, его географического пространства, его теории относительности, его химических и биологических законов, его литературных откровений через собственную жизнь. Когда ты созерцательно убежден, что Греция – это детство человечества, ты понимаешь детство Греции через свое детство. Когда ты понимаешь, что русская равнина – это не схематизм карты, а твоя душа, рисующая и разукрашивающая ландшафт. Или когда теория относительности Эйнштейна понимается тобой через относительность собственной жизни. Вот только тогда ты способен, ты имеешь право, как ученый, как исследователь, понимать и называть этот уровень рефлексивным, будучи убежденным, что не ты внедрил этот уровень в образования, а он существует как объективный и для субъекта образования, ученика, и для тебя, Учитель, как части этого субъекта. Неужели так трудно понять каждому, кто занимается педагогикой, что человек не может существовать отдельно на эмпирическом уровне, отдельно на дискурсивном, нельзя абсолютизировать универсальный уровень, делать его главным, невозможно говорить о духовном и бытийственном уровне без пути к нему, без всех предыдущих уровней, и никакой рефлексии не произойдет в сознании школьника, если она не будет опираться на мощное основание всего пути, снятого в структуру рефлексии?

Итак, ты видишь, Учитель, пред тобой пять уровней бытия, медленно и органично перетекающих в друг друга по заказу

самого ученика. Это он жаждет оторваться от эмпиризма собственной свободы и дойти до мистики и откровений со всеобщим. Дойдя при этом в своей рефлексии до понимания, что он венец собственной жизни и венец человечества. Именно на эти пять уровней на наш взгляд, Учитель, должен быть нацелен принцип онтологичности мышления. Каждое качество обучения и воспитания должно пробуждать эмпирическое бытие, способствовать переходу к дискурсивному бытию, переходить далее к универсальному бытийственному состоянию, открываться мистически всеобщему и вечному в абсолютной самостоятельности мышления и, наконец, рефлексировать, соотнося собственную жизнь и судьбу с пространством мира, Родины, человечества.

Далее мы посмотрим, как это возможно в реальном процессе обучения и воспитания, на что должен обращать внимание каждый исследователь педагогической науки, чтобы сделать процесс обучения и воспитания адекватным для детства, отрочества и юности. Мы уже говорили с тобой о пяти потоках общего потока чувства. Мы убеждены, и, думаем, ты согласен, что существует поток чувственных представлений, поток чувственного мышления, поток универсальных смыслов, поток мистических всеобщих переживаний и поток чувственной рефлексии. В каждом из этих человеческих состояний, которые и есть по существу бытие человека, действует, организует, корректирует восхождение субъекта образования от эмпиризма до рефлексии принцип онтологичности мышления.

Итак, **поток представлений**. Мы берем с тобой живые предметы и вещи, понимаемые философски. Предлагаем их для того, чтобы школьники высказали свое отношение к ним. А так как эти предметы из реальной жизни, то их высказывание или зарисовки будут носить естественный, свободный характер. Эти детские выражения ты соотнесешь со своими, а затем

именно школьники предложат тебе свое представление о некотором общем явлении в любом предмете, и это представление мы покажем в символе, который запечатлевает связь детского эмоционального опыта с опытом, отраженным в истории, литературе, биологии, географии и т. д. В этом первоначальном представлении, казалось бы, нет ничего содержательного. Но в нем есть все, а все – это энергия начала. Энергия начала и есть тот самый эмпиризм, или первый уровень бытия представления. Однако, как мы уже говорили с тобой, ребенок желает соотносить собственные свободные представления с теми, которые существуют в официальном дискурсе. И мы обращаемся с тобой на следующем уровне к тотальным понятиям всего будущего изучаемого явления. Естественно, эти понятия выверены, в них обобщен опыт мудрости, и чувственные представления здесь обретают рельефную форму, потому что эмпиризм первоначала соотносится здесь с дискурсивным содержанием понятий, опирающихся на опыт школьника. Когда же мы дошли в этом анализе до меры, и школьник даже устает от подражания официальной науке, мы предлагаем ему заново, по его же заказу, уровень универсального осмысления типологической персоны. И здесь осмысление остается на уровне представлений, потому что типология всегда неконкретна, всегда размыта, но требует универсальных умозаключений и обобщений, которые как раз более или менее свободны относительно предыдущего дискурса. По поводу типологической персоны можно высказываться в некоторой свободе образных суждений, но именно на этом уровне ученик, субъект образования, может дойти до причинности, до обобщения главных черт характера, до сравнения своей судьбы с судьбой персоны культуры. И вот как раз здесь, на этом этапе чувственных представлений, школьнику придется соединить несоединимое, т. е. свое представление о дискурсе, которому он был адекватен,

и свое свободное суждение о персоне. Соединить эти два начала по указке, по диктату учителя невозможно. И мы делаем шаг в пропасть свободы, где школьник остается один на один с собой и соединяет это в творческом действии. Пишет сочинение, или рисует, и, наконец, если точно следовать уровням бытийственности, после всплеска самостоятельности, после истинного творчества, где он мистически выражает себя, только после этого он способен к рефлексии.

То же самое, мы имеем в виду, что уровень инвариант восхождения, происходит с организацией **потока мышления**. Здесь все начинается с эмпирического «схватывания», с такой загадки, которая потрясает своим удивлением, отчуждает от реальности и превращает субъект образования в мысль. Эта загадка есть соединение личностного, эмпирического опыта школьника с теми мыслительными откровениями, которые уже есть в различных науках. А далее в потоке мышления начинает действовать особый дискурсивный уровень, и дискурс здесь не связан с идеологией и вообще с чем-то внешним. Он есть дискурс собственной памяти, дискурс уже запечатленного и понятого. И этот критерий, с одной стороны, удовлетворяет детское переживание, а с другой стороны, возводит школьника на новый уровень, где он заказывает универсальные способы мышления. Обычно эти способы осуществляются в новом знании, где пока школьник, и ты вместе с ним, не знаете, как будет разворачиваться открытие тех или иных понятий, событий, фактов, и от тебя и от него потребуются серьезная мыслительная работа, связанная с универсальными вопросами о причинах, о доказательстве, о сравнении, о вычленении главного. И именно в этой стилистике мы будем способны добиться универсализма мышления. Ты ведь поставил загадку в начале мыслительного потока, и ее тайна должна открыться ученику перед рефлексией. Открытие тайны всегда мистично,

всегда связано либо с целостной человеческой жизнью, либо с жизнью этноса, либо с жизнью человечества, и всегда абсолютно самостоятельна со стороны ученика.

Итак, продолжим, Учитель. Продолжим размышлять с тобой о действии принципа онтологичности мышления в потоках чувства. Речь сейчас пойдет о **потоке смысловых переживаний**. Здесь нам придется взойти вместе с учениками от объективности представлений и мышления к субъективности искусства, потому что истинные смыслы жизни выражены именно в поэзии, в живописи, в музыке, в театре. Они уже выверены и отданы людям. Здесь так же, как и в организации предыдущих потоков чувства, все начинается с эмпиризма. Но эмпиризм здесь носит иной, смысловой характер. По этой причине ты, Учитель, а мы убеждены, что это есть в твоём опыте, обращаешься к детским впечатлениям, имеющим отношение к искусству. Но не к искусству конкретному, имеется в виду поэзия, живопись, проза, театр. Этого может и не быть в личном опыте ребенка. А вот его опыт непосредственной чувственности, пробуждаемый цветом, светом, известными детям глубинными фразами из жизни, из семейной мудрости, обращенность к мелодиям, которые они слушают, – все это есть отголоски настоящего искусства. К ним, как к воспоминанию, нужно обратиться вместе с учеником, и пробудить этот глубинный уровень переживания, высказать свое отношение к такого же рода предметам и вещам эстетического и этического свойства. И, наконец, предложить детям при совместном решении с ними целостный художественный образ, сконцентрированный в настоящем поэтическом или прозаическом произведении, снабженный художественно-изобразительной наглядностью и музыкой, скрепляющей воедино этот, созданный совместно с детьми, художественно-символический образ. Результатом такого начала обязательно явится художественное образное переживание целостного мен-

тального или трансцендентного чувства изучаемого явления.

На этом эмпирическое начало по существу реализует свои задачи, и здесь от тебя, Учитель, требуется действительный, настоящий художественный талант, определяющийся тоном, атмосферой, умением художественно влиять на аудиторию правильными риторическими акцентами текста, который ты читаешь. В общем, твоя задача – детское переживание целостности как результат эмпирического начала любого педагогического явления. Ты понимаешь, что эмпиризм в искусстве – это свободное начало, где участник этого процесса способен выразить себя в отдельных эмпирических выражениях, действиях, творческих заданиях. Он всегда тянется к художественному обобщению с помощью великих произведений. Вот именно здесь, на этом этапе, когда эмпирическое переживание обобщилось в целостность художественного образа, начинается переход на новый уровень, который, как ты помнишь, был назван нами уровнем дискурса. Но дискурс здесь связан не с идеологией, не с предметными стереотипами, а с теми критериями, которые определены создателями художественных произведений, то ли народного свойства, то ли произведениями высокого искусства. Все зависит от того, на каком этапе находишься ты со своими учащимися. Если это ментальный этап отрочества, то здесь предостаточно элементов культуры бытовой народной направленности. Если же ты, Учитель, работаешь в старших классах, то юность потребует у тебя обращенности к произведениям, выражающим вечные категории эстетики и этики. Ведь ты согласен со мной, что именно в старших классах в человеке рождается отношение к человечеству как к всеобщему и вечному, что и назовем трансцендентным.

Итак, ты дошел с учениками с помощью художественного образа на уровень всеобщих смысловых переживаний. И ученик по существу уже готов обратиться к

дискурсу тех произведений, которые ты предложишь для анализа. Именно на этом дискурсивном уровне работает, как мы уже говорили с тобой, методическая идея проблемности, проблемных ситуаций, интеллектуальных затруднений, но суть ее заключена не в свободе мышления, а в подчиненности тех смысловых положений, которые выражены в художественных произведениях. Ты предлагаешь учащимся фразу из поэтического произведения, и они делают попытку определить, что же хотел в глубинном смысле сказать поэт в этом выражении. Естественно, они опираются на пафос фразы, пытаются вникнуть в этимологию отдельных слов, но потом вместе с тобой восходят к пониманию этой фразы, главным образом в себе. Вот и весь дискурс, друг мой. И когда таких фраз несколько, школьник начинает чувствовать и понимать, что он способен чувственно размышлять над идеями народной культуры и над идеями великих произведений словесного искусства. Это то же творчество, но творчество, как ты понимаешь, ограниченное дискурсом поэзии.

То же самое происходит при обращенности детского сознания и самосознания к анализу художественных живописных произведений. От лубка до икон, от икон до живописных полотен великих мастеров. И здесь опять любая мысль ученика ограничена замыслом художника, его идеологией, его временем и вечными истоками, которые он открыл в том или ином произведении. Здесь хочу заметить, друг мой, что любая устная поэтическая былинная фраза, либо произведение великого писателя, а возможно, обычный натюрморт художника, вошедшего в историю, ближе к истине человеческой жизни, чем те же идеи, выраженные в массовой культуре. Хотя, возможно, и писатели и художники высшего уровня, и писатели и художники массовой культуры пишут об одном и том же. Однако здесь важно понять, что эстетический анализ как творческое переживание ограничен идеями

великих художников и представителей народной живописи, которые в данном случае понимаются как дискурс. Но если, Учитель, ты завершал эмпирический уровень этико-эстетической направленности твоего преподавания символическим выражением в триединстве средств, т. е. в поэзии и живописи, скрепленных музыкой, то именно на дискурсивном уровне дети в свободе пребывания должны послушать музыкальное произведение. Созданные условия слушания дают возможность учащимся заглянуть в смыслы музыки, заданные фольклором или композитором. И, как видишь, здесь опять вроде бы свободное самовыражение эстетической мысли, но оно определено критериями и рамками музыкального дискурса. Именно с этих позиций рассматривается высшее достижение эстетизма в обучении, открывающееся в самостоятельном, подчеркиваем, абсолютно самостоятельном творчестве учащихся. Это может быть задание, связанное с выражением увиденного и услышанного в цвете, в красках, поэтических строчках, в творческом эссе, созданных на занятии. И вот здесь чувство бытия не дает возможности для завершения работы. Эти чувства требуют рефлексии над созданным детьми в творчестве.

Как видишь, дорогой друг, в эстетическом направлении доминирует дискурсивный чувственный анализ изучаемого явления, связанный с уже открытыми в эстетике смыслами. Когда же мы переходим на уровень бытийственного универсализма, возникает необходимость обращения к этическому чувственному анализу, по той причине, что поступки персон истории и культуры непредсказуемы и требуют большей свободы, чем анализ их произведений. На этом уровне бытийственности возникает потребность в неограниченном выражении своей мысли по поводу поступков тех или иных персон. Но это тоже не настоящая свобода, так как тайна поступка, всегда скрытая от людей, удивительна одинакова для всех выдаю-

щихся персон культуры, и тайна эта состоит в конфликте между счастьем обычной жизни (семья, успех, друзья и т. д.) и аскетизмом служения человечеству, этносу, любимому человеку. Этот конфликт при детском обсуждении имеет множество толкований и потому имеет отношение к универсальному способу мышления. Дети высказывают свое мнение о причинах поступка, о его последствиях и так далее. Но твой замысел, Учитель, состоит в том, чтобы привести весь универсальный спектр детских размышлений к пониманию этого великого выбора. И вот тогда, когда ты закончил вместе с детьми соотнесенный с их судьбой чувственный анализ жизни персоны и культуры, ты вместе с детьми восходишь в абсолютно спонтанном желании соединить свое эстетическое понимание идеалов, выраженных в произведениях искусства, и твое понимание главного конфликта жизни любой персоны культуры. Соотнести, синтетически выразить эти два сложнопримеряемых между собой состояния можно только в театральном действии. Театр – это такая своеобразная хитрость разума, в котором все вроде обоснованно режиссером-учителем, поставлены декорации, выучены тексты, но ты мистически остаешься один на один с собой и с вечностью, когда пытаешься духовно повлиять на аудиторию в своем театральном монологе, диалоге или полилоге. И здесь, как ты понимаешь, действует мистический уровень бытия. Но высшее достижение этико-эстетической направленности в обучении и воспитании достигается на уровне рефлексии, только понятой правильно, с позиции действительного самоанализа твоих успехов и неудач, и самого главного – твоего понимания прожитого на каждом уровне бытийственности.

Мы думаем, Учитель, что тебе понятен бытийственный анализ этико-эстетического направления в глубинной технологии и методологии исследования. Если это так, то можно переходить к другому

потоку чувства, имеется в виду **поток волеизъявления**. С точки зрения чувства бытия он выражается в абсолютной самостоятельности детских поступков и действий. Но так как речь идет о педагогике чувства, о ее методологии, то важно разобраться, как воля как человеческое состояние связана с чувством, и такая возможность есть только через понимание бытия, в котором и воля и проживание этой воли в качестве самостоятельного действия выступают в единстве и подвержены рациональному анализу только в науке. В практике это тоже чувство, только нацеленное на поступок, на самостоятельное действие, а следовательно, оно имеет так же пять уровней, и первый известный тебе эмпирический уровень связан с абсолютной свободой действия учащихся. Обычно школьникам предлагается ситуация полезного деяния, которое в самом широком смысле понимается как использование полученных знаний по предмету для людей, для их пользы, для их успеха, для их самосовершенствования. На этом уровне школьники предлагают различные приемы, варианты как помочь человеку. Здесь много свободных суждений, нереализуемых идей, скоропалительных поступков. Это происходит до тех пор, пока эмпирическое волевое мышление не наткнется на конкретное задание, которое необходимо выполнить, чтобы помочь человеку. Это может быть самое элементарное задание, связанное с практической помощью пожилому или больному человеку, ученику младшего класса, школе, родителям и так далее. И, понимая серьезность и ответственность задания, ученики переходят на новый уровень бытийственности, который как ты знаешь мы называем дискурсивным. Они обращаются к правилам, уже изученным понятиям, к фактам, цифрам, схемам для того, чтобы совершить то или иное полезное действие, и они сразу же попадают в критерии дискурса, определяемые конкретным действием. Но так как речь идет о потоке воли, то остановить

этот поток, если ты уже как учитель пробудил его – невозможно. И дети, пережив дискурсивный уровень бытийственности и освоив при этом главные правила, связанные с реализацией своего замысла, переходят на следующий уровень, уровень универсализма, где они, используя различные универсальные способы мышления, связанные с практическим действием, а следовательно, с волеизъявлением, создают полезный продукт. Но, к сожалению, это всегда полуфабрикат, потому что одно дело описать свою фантазию помощи или создать предмет, вещь, которая поможет человеку, а другое дело правильно предъявить ее, презентировать, сделать так, чтобы ответственность, которая лежит на человеке помогающем была адекватно реализована. И вот здесь на этом этапе никакие правила, никакие методики и технологии не помогут твоему волеизъявлению. Ты попадаешь в рамки собственного чувства, реальной твоей связи и связи учащихся с некоторыми всеобщими категориями, ограниченными лишь пафосом этичности и идеями общечеловеческого свойства. Это потребует от учащихся восхождения в себе на уровень мистического диалога с жизнью, если под мистикой понимать, подчеркнем еще раз, действительный, настоящий, правдивый диалог с объективным бытием, с апробированной опытом человечества волей.

Хочу заметить тебе, друг наш Учитель, что наше понимание воли можно сформулировать следующим образом: если в субъекте образования, в человеке, в ученике пробужден поток волеизъявления, то его сила всегда направлена на помощь другому человеку, своему этносу, человечеству. Только помогая другому в широком смысле этого слова, ты способен помочь себе, реализовав в поступках свою волю.

Между тем поток воли в своем завершении, в определенном качестве, как показал опыт, всегда тяготеет к следующему потоку, который мы понимаем как **ПОТОК**

рефлексии, т. е. внутренней мотивации к самоанализу над смыслами собственной жизни, над реализацией пережитых глубинных смыслов бытия и прикосновения к истокам духовности в актуальной действительности, в том, что происходит здесь и сейчас, сегодня, но именно с позиции прожитых глубинных состояний. Этим отличается обычная педагогическая рефлексия, которая оперирует во ФГОСах, от глубинной, от рефлексии в педагогике чувства. Так как мы находимся на методологическом уровне педагогики чувства, то, естественно, на это должны обратить внимание все исследователи. Это лишь означает, что эмпирический уровень рефлексии в контексте бытия связан уже не со свободой в реакции на различные вещи и предметы, а с опорой на обобщение эмпирического уровня в символах, так как символ всегда соединяет обычный человеческий опыт с истоком. Если мы это прожили в предмете, допустим, в истории, биологии, географии, литературе, то эмпиризм рефлексивности заключен в том, чтобы найти и сравнить символы и знаки предмета с такой же символикой в актуальной жизни. И тогда, возможно, в субъекте образования осуществится эффект рефлексии, где школьник в результате бытийственного сравнения пережитого в предмете чувства истока, а это идеальное чувство, с символом, увиденным и прочувствованным в реальной жизни, способен увидеть совершенство или несовершенство себя относительно анализируемых символов. Так как это эмпирический уровень, то выбор актуальных символов будет происходить в свободе их определения относительно уже пережитой символики истории, литературы, географии, биологии и так далее. Дискурсивный же уровень рефлексии связан с устойчивыми понятиями актуальной жизни, уже определенными, уже действующими в условиях современности. Здесь происходит процесс, определяемый как процесс наоборот. Здесь в качестве дискурса выступают понятия акту-

альной действительности. У школьника, как у субъекта образования, появляется внутренняя потребность выйти из состояния идеальности, иллюзии жизни, которую предоставляет ему школа, и потому он радостно обращается к дискурсивным основаниям актуальной действительности, чтобы одухотворить их и придать им форму инструмента его самосовершенствования. Если на этом уровне сознание и самосознание школьника сдерживаются стереотипным пониманием существующих понятий, то на уровне универсализма, где субъекту образования предлагается сравнивать жизнь персон культуры и персон современной действительности, в нем возникает известная свобода, связанная часто с критикой людей, живущих

сегодня, а возможно, с признанием этих людей именно с позиции рефлексии по той причине, что в его переживаниях есть уже пример истока, пример идеальной жизни персон истории и культуры. Однако полусвобода дискурсивности и уровня универсализма ведет школьника далее к мистическому уровню осмысливания собственной судьбы, где он предоставлен сам себе, один на один со своей любовью, с духом своего этноса и с духом человечества. Но это не рефлексия. Это состояние соотнесенности великого и малого, всеобщего и единичного. И именно после проживания такого рода конфликтов возникает действительный рефлексивный результат своего места человека в окружающей действительности.

► **БЕСЕДА О ЧУВСТВЕ ПОДРАЖАНИЯ И ПРИНЦИПЕ ПЕРСОНИФИКАЦИИ ГЛУБИННОЙ ДИДАКТИКИ**

Ты спросишь, Учитель: как соотносятся подражание и персонификация, это же по существу разные направления человеческой деятельности. А мы тебе ответим: ты понимаешь подражание по-старому... То есть позиции знания его подхода, где персоны навязывались субъекту образования ученику, он подражал не тому, кому хотел, а кому надо было подражать с позиций идеологии. Да и персоны были выведены чисто идеологически, можно сказать, что все, от Спартака до Гагарина, были в известном смысле похожи на актуальных вождей, это было критерием того, как с помощью персон формировалось мироотношение субъекта образования. В глубинной дидактике, друг мой, все по-другому. Здесь сам ученик персона, не ему навязывают, кому подражать, а он выбирает объект для подражания. Ты должен понимать, Учитель, что твоя задача состоит в вызове в субъекте образования, ученике, тех подражательных тенденций, которые прису-

щи только ему, человеку из определенной семьи, определенного этноса, в определенном возрасте. Ты же знаешь, что его подражание – это его подражание, потому что когда в твоём уроке возникает та или иная персона, она тобой должна быть ориентирована на подражательный заказ школьника. Когда ты только задумываешь какой-то методический ход, ты всегда представляешь реакцию твоего ученика или твоих учащихся. На самом деле ты не знаешь, чем закончится ваше движение друг другу, чем закончится ваш диалог, и в этом главная загадочность глубинной дидактики и главная тайна любого творческого акта. Но главное... Ты являешься важнейшей персоной, ты свет, ты сталкер, создающий условия для совершенствования, саморазвития субъекта образования, для тебя важно привнести в класс свою увлеченность и преданность делу, свою любовь к Родине и свой общечеловеческий гуманизм, свою искренность и откровен-

ность, нацеленную на смысл жизни, и свое высокое видение ценности всего человечества. Парадокс здесь, друг мой, состоит в том, что все перечисленное есть в ребенке, есть в школьнике, но присутствует в неразвитом виде. Твоя задача – подсмотреть эти тенденции и обобщить их до уровня своих идеалов, по той причине, Учитель, что других идеалов у тебя нет...

И так перед нами уже две персоны: персону ученика и твою персону, Учитель. Можно было бы на этом закончить, как это часто бывает в опыте учительства. Но между вами стоят персоны, оставившие свой след в истории, культуре и жизни, они тоже учителя своих учеников. Только в том случае если ты отражен в них, открываешь в себе их величие, чувствуешь глубинные конфликты их судьбы, их жизни и, используя дидактические приемы, создаешь условия для того, чтобы твои ученики поднялись до понимания и прочувствования тех ценностей, которыми жили люди, оставшиеся в памяти человечества. По существу, персонификация укладывается в воспитывающий характер обучения, однако без тех идеологических конструкторов, которые были ранее...

В глубинной дидактике выделяется целая система персон подражания, но не формально введенных в процесс обучения, а персон, которые, без всякого сомнения, должны оказать влияние, на детское самосознание, обобщив опыт персонифицированных впечатлений. И здесь важно не то, что представляет из себя персону, а как она введена в учебный процесс. Хотя, конечно, величие отдельной персоналии имеет значение, и в этом контексте первым типом персонификации выступает персону символическая. Такого рода люди есть в каждом предмете. Есть персоны, охватывающие математические явления, к примеру: Архимед, Гаусс, Декарт. Есть персоны, связанные с биологией: несущие в себе символ научного явления Геккель, Вавилов и др. Персоны географии Магеллан, Христофор Колумб, Дежнев, Хабаров.

Персоны литературы, как собственно писатели, так и герои, и, естественно, персональные истории: от великих фараонов до русских царей, а также лидеров XX–XXI века, каждый из них выполняет символическую роль, он и есть олицетворение эпохи, научного или жизненного явления. В персонификации, как известно, опираясь на основополагающие глубинные энергетические состояния ментального и трансцендентного типа, персону иногда может не иметь имени или иметь выдуманное имя, оно так же есть олицетворение хозяйственного явления, ремесленного явления, военного события, художественного полотна или поэтического текста. Но по той причине, что все эти персоны символически, они есть основа для особого рода образных опережающих представлений учащихся.

Здесь очень важно опереться на детские личностные впечатления в тождестве с твоими впечатлениями, Учитель, и отталкиваясь от этой тождественности, подняться на уровень судьбы символической персоны. Еще один тип персонификации глубинной дидактики связан в большей степени с тобой, Учитель, с твоей персону. Это происходит тогда, когда ты обращаешь свое внимание на работу с понятиями. Это лишь означает, что движение к понятию всегда основано на спонтанном, личностном, нарративном опыте детей. Ты должен взять себе за правило: от слова, в котором выражается понятие, например: подвиг – от его звучания ты идешь к тому, чтобы ребенок сам интерпретировал это понятие. Сам, в спонтанной манере, только услышав звук от сочетания букв, начал бы высказываться по поводу своих впечатлений в жизни, связанных с этим понятием: это уже – персонифицированный акт. И когда ты почувствуешь искренность этого высказывания, ты сам становишься персону и обобщаешь детский нарративный опыт, формулируя его в контексте предметного дискурса, так должно быть всегда, только реакция субъекта

екта образования на понятие: спонтанное, стихийное, нарративное – должно вызывать у тебя вдохновение для обобщения. Однако как ты понимаешь, этого недостаточно. Содержание предметов есть люди, вошедшие в золотой запас человечества с идеями, на которые нужно равняться. Только почувствовав в себе: великого математика, путешественника, историка, только сравнив свои мысли с его, субъект образования способен сделать шаг вперед в своем саморазвитии. Это не Декарт создает систему отрицательных чисел, а это я – школьник, пытаюсь открыть их заново, чтобы потом, согласовав с идеями Декарта, понять, что я мыслил, как он. Это не Христофор Колумб открывает Америку, а я несу в себе идею открытия, чтобы потом соотнести с действиями самого первооткрывателя. И по этой причине школьники предполагают, каким образом можно помочь Канкрину в формулировании финансовой реформы. Через себя открыть Столыпинское озарение в реформаторской деятельности. Самому разбить войска Мамаю, предположив собственную тактику боя, чтобы потом убедиться, что именно так поступил (великий Князь Дмитрий Иванович Донской). Примеров можно приводить очень много, но именно переживание со-мыслие с персоной учителем, или с персоной научного, или жизненного явления, есть основа для развития мышления в контексте персонификации. Однако, Учитель, существует еще одна опосредованность, но она, на наш взгляд, обладает гораздо большей энергией влияния и воспитывающего эффекта, чем даже сравнительная персонификация.

Речь идет о художественном образе: дело в том, что художественность есть вымысел, вымысел автора, поэта, художника, музыканта, драматурга, и этот вымысел всегда, абсолютно всегда персонифицирован, даже если речь в поэтическом произведении идет об осени, или о равнине, или о городе. Это всегда выражение чувства автора в ментальной или трансцендент-

ной форме. Но так как эта персонификация связана с человеком, который создал портрет, скульптуру героя своего произведения, то с точки зрения диалога с ним это всегда эффективнее – это находит больший отзыв в человеческом сознании. Однако заметим, что в педагогическом ключе, в дидактической интерпретации естественно учитывают и возраст учащихся, обращенных к тем или иным персонам, их ментальную и трансцендентную ориентированность. Однако в глубинной дидактике невозможно обойтись без художественной интерпретации тех или иных персон во всем комплексе предметов. И потому, несмотря на высокий уровень дидактического осмысления, мы хотим подчеркнуть, друг наш Учитель, что важнейшим средством воспитательного подражания является портретная живопись. Потому что именно в ней художник обязательно подчеркивает: то ли с помощью светотени, то ли с помощью выражения глаз, то ли с помощью добавленных предметов и деталей, смысл жизни той или иной персоны. Главное – это создать условие для того, чтобы субъект образования вместе с тобой обрел понимание величия этой жизни в себе. Так же как имеет значение для персонификации: работа с отдельными художественными текстами, которые начинаются всегда с детского мнения об этом тексте, а подтверждается мнением автора и тобой, как и работа с художественным изобразительным произведением – репродукцией картины. Где ученик, субъект образования, сначала активно вмешивается в смысл созданного художником, пытается открыть творческую субстанцию полотна, опираясь при этом на манеру живописи, на скрытые тайные художественные знаки, чтобы ты далее от имени этого художника обобщил это мнение, привел его в порядок. Как и в музыке: где любая соната, любой фортепьянный концерт, любая симфония персонифицирована и несет в себе глубинный смысл, открытый композитором. И только персона

субъекта образования открыта чисто, как это присуще ребенку, способна высказать свое суждение по поводу этого смысла, а ты должен осторожно, вкрадчиво согласиться с ним, приподняв, возможно, его мнение на более высокий, взрослый уровень. Как и в самостоятельном суждении в эссе, которое пишет школьник, ты должен, оставаясь персоной, сделать главным участником этого самостоятельного события самого ученика. Важнейшим моментом персонификации является главная линия жизни, судьба всех участников персонифицированного процесса и ученика, и тебя, Учитель, и той персоны, которая для вас явилась примером и выбором в этой судьбе. Главное преодоление, обращенное к призванию и служению, – это когда персона либо ментального, либо трансцендентного уровня отказывается от мелочи забот своего тела и обращается в конфликте с самим собой в отчаянной борьбе с физическим и духовным... В ментальном контексте – это жизнь во имя семьи, во имя профессии, во имя чести. В трансцендентном смысле – это жизнь во имя любви, во имя идеи науки и искусства, во имя добра и красоты, во имя творения. Этот конфликт, Учитель, принцип персонификации, буквально «приказывает» обсуждать, примерять на себя, то есть рефлексировать, соотнося свою судьбу с судьбой великой персоны... Важнейшим моментом персонификации является также театрализация: театр в школьной жизни имеет большой опыт исследовательских обобщений. Однако в глубинной дидактике речь идет о спонтанном выражении основных персонифицированных идей, речь идет об очеловечивании различных деталей жизни: растений, деревьев, животных с помощью спонтанно созданных с детьми текстов, в которые потом они играют, пытаясь влиять на класс или на приглашенных гостей. А также драматические тексты создаются детьми для того, чтобы выразить мысль Достоевского от его имени, мысль Толстого, Бунина, или

дети создают монологи исторических деятелей, персон науки и искусства, так же одухотворяя его детским видением, оказывают его влияние на класс. Здесь, как ты видишь, персонификация приобретает характер абсолютной самостоятельности. Но ты, дорогой мой собеседник, остаешься сталкером, ты ведешь своего ученика за руку, открывая глубинные смыслы созданных им текстов. И в этом суть театральной персонификации и вообще персонификации в целом.

Между тем в глубинной дидактике особое внимание уделяется не только театральной самостоятельности, но и самостоятельности исследовательской предметной. Твои ученики защищают проекты, участвуют в деловых играх, достигают предметного понимания в квестах. Таким образом ты видишь, Учитель, что принцип персонификации – это важнейший лейтмотив глубинной дидактики. В нем благодаря выбранному субъектом подражанию возникает эффект глубинного диалога: когда субъект образования вступает в отношение со-представления, со-мыслия, со-переживания, со-действия, со-рефлексии. И тем самым в нем самом, как в персоне, рождается обращенность к идеям и ценностям тех персон, которых он в состоянии почувствовать и осмыслить. Между тем, принцип персонификации с опорой на чувство подражательности имеет отношение не только к глубинному обучению, но и к информационным технологиям, то есть к идее адаптации в современном социуме. Здесь, благодаря этому принципу создаются условия для абсолютной самостоятельности в работе с матрицами, с элементами комбинаторного мышления, с инсайтами (мозговой штурм), а также с креативными формами мышления. Имеются в виду деловые, ролевые игры, игры-театрализации, внешкольные квесты. Огромное значение в персонификации имеет социальный этап глубинной технологии: когда риск заходит об «Одарении», здесь под руководством персоны

учителя и, естественно, опираясь на приобретенный опыт персонифицированного обучения, ученик готовит подарок его любимой персоне маме, родителям, другу, учителю, директору школы, а может, подарок детям с ограниченными возможностями: то есть подарок, в котором отражена вся его пробужденная чувственность, основанная на идее персонификации.

Итак, Учитель, в нашей сегодняшней беседе мы поговорили об известной и неизвестной тебе проблеме персонификации. Глубинная дидактика дает возмож-

ность посмотреть на чувство подражания не с позицией внешнего, а с позицией внутреннего имманентного чувства субъекта образования и, опираясь на это явление, создает такие воспитательные условия, в которых субъект образования вместе с субъектом учителем способен взойти к идеалам и ценностям персон практической и духовной жизни. Тем самым стать лучше, увереннее, оптимистичнее и быть готовым открыть в себе призвание в этой жизни и служении Родине и человечеству...

► **БЕСЕДА О ЧУВСТВЕ ПРИСУТСТВИЯ И ПРИНЦИПЕ АДАПТАЦИИ В ГЛУБИННОЙ ДИДАКТИКЕ**

Мы видим, друг мой, как ты читаешь название нашей беседы. Естественно, тебе все ясно. Ты примерно знаешь, что адаптация – это ориентация на внешние обстоятельства, это умение человека войти в незнакомую среду. Более того, ты, наверное, слышал, что она бывает психологической, физиологической, профессиональной и нравственной. Единственное, что тебя может смущать при чтении названия, так это слово «присутствие». Чувство присутствия, если понимать его правильно, тут же изменит твоё представление об адаптации. Это потому, что в глубинной дидактике явление адаптации понимается совсем по-другому, и именно с позиции чувства присутствия...

Если говорить о чувстве присутствия широко, то можно обратиться к теологии. Все, что окружает нас: природа, вещи, люди, – все возникло при присутствии Бога, и религиозному человеку все в этом смысле ясно. Мы же люди не воцерковленные, а тем более равнодушные к религии, понимаем под присутствием человеческий опыт, дух творчества, оставшийся как память в предметах, вещах, элементах природы, в научных трудах, произведени-

ях искусства. Мы называем это творческое проявление инобытием, т. е. выражением бытия, если под ним понимать дух творения. По этой причине, когда мы притрагиваемся к предмету, первое, что мы чувствуем, – это не холодность камня, а его грани, созданные каким-то творцом. Мы уже переживаем не камень, как вне нас существующее нечто, а собственный дух творения, посредством творения человека, создавшего памятник культуры. Для каждого человека важно виденье художественной картины через собственное бытие, через чувство жизни самого себя. Слушание музыки – есть адаптация этой музыки под собственную судьбу. Существует даже такой известный эффект, что Клод Дебюсси, Равель, Эрик Сати писали свои импрессионистские музыкальные штудии только для нас. Мы чувствуем город, его музыку сквозь фортепианный звук Сати только тогда, когда это касается нашей судьбы. И в этом смысле Сати индивидуален, и я индивидуален. Как и Бетховен, Шуман, Григ, Чайковский, Рахманинов. Когда мы имеем в виду чувство присутствия, то речь идет не о вещи вне нас, не о природе вне нас, не о стихотворе-

нии вне нас, а все это вместе для нас. Это мы адаптируем все, что существует вокруг, под собственные смыслы жизни, и только тогда переживаем и принимаем это как опыт жизни одного человека, и как всеобщее чувство всего человечества...

И вот теперь ты, Учитель, очевидно догадался, что мы имеем в виду под адаптацией в глубинной дидактике. Почему мы возвели это слово в дидактический принцип. Почему в этом контексте у Яна Амоса Коменского все принципы обращены к внешнему, причем к внешнему подражанию? Я – микрокосм, выше природы, Бог сотворил меня и живет во мне, но я почему-то должен строить свое обучение по законам природы и усваивать это, по Коменскому, прочно и легко. Все это указывает на эмпиризм и рационализм прошлой педагогики, педагогики познающего разума, где все определялось внешним, и это подчинение определяло рождение новых понятий, по которым люди пытались жить. В глубинной дидактике все по-другому. Здесь принцип адаптации создает такие критерии и такие условия, по которым обучение служит пробуждению чувства. Не природа заказывает мне действия, а я заказываю ту природу, которая мне необходима, чтобы ее переживать. Я переживаю шедевр, сделанный ремесленником, не для того, чтобы сделать то же самое, а для того, чтобы пережить чувство восхищения человеческим творением. Я изучаю войну или отдельное сражение не для досконального понимания причин, хода и значения этой войны, а для рождения во мне чувства ненависти к врагу и любви к Родине, как элементам самосознания моего народа. Я обращаюсь к Бунину не для глубокого понимания литературоведческих оттенков его произведений, а для того, чтобы испытать ту же нежность, ту же чувствительную утонченность, которая так необходима человеку, вступающему в цивилизацию чувствующего разума. Меня завораживает не величие Рахманинова, а то, что он вызывает во мне переживания

пафоса судьбы моей Родины, ее мощи, ее влияния на жизнь людей на всей земле. И в этом смысле принцип адаптации есть не обращенность к внешнему, а наоборот, обращение этого внешнего, его адаптация к моей личной судьбе, к тому, чтобы я, как человек, как субъект образования, взошел в своем переживании к тем ценностям, по которым должны жить человек моей страны и представители всего человечества.

Итак, принцип адаптации своими критериями создает условия для подчинения содержательных компонентов обучения моей судьбе, чувству моей единичной жизни и чувству жизни всего человечества. Эти два состояния, не заданные, а данные человеку априори, мощью своей должны адаптировать человека под эти субъективные состояния, причем, как тебе известно, друг мой, одно из них, определяющее единичную жизнь человека, ее практическую воплощенность – мы называем ментальным. Другое же, где субъект образования несет в себе задатки всего человечества, – мы называем трансцендентным. Если ты помнишь, ментальное состояние проявляется у субъекта в условиях пубертатного периода его жизни, в 5–9 классе. Трансцендентное расцветает в постпубертате, в 9–11 классе. Но и то и другое призвано адаптировать обучение под себя. Чтобы понять этот механизм, необходимы достаточно простые, чуть ли не примитивные примеры. Начнем с пубертатного периода, с тех истоков, к которым обращена ментальность человеческой жизни. Человек, Земля, Вселенная, Культура, Социум – эти пять категорий определяют чувственную суть ментальности с 5 по 9 класс.

Если мы с тобой возьмем категорию человека, то здесь важны четыре его составляющих: человек выживающий, человек мыслящий, человек творящий и человек делающий. Для выживания, допустим, характерна продуктивность. И я, как субъект, как школьник пятого класса, должен адаптировать обычную корову под соб-

ственное чувство. Это чувство продиктовано продуктивностью меня самого в период пубертата и продуктивностью коровы, как внешнего для меня явления. Поэтому я должен любить эту корову по той причине, что она дает мне молоко. Я должен пережить ее любовь ко мне через траву, которую она ест, и через молоко, которое является продуктом для меня. И в этой ее травяной продуктивности рождается любовь к корове и к моему здоровью как фактору выживания. Буквально как в песне поется: «Пейте, дети, молоко – будете здоровы!». «Но какое отношение это имеет к дидактике?» – спросишь ты. А мы скажем тебе, что именно это продуктивной молочностью должны быть пронизаны все предметы, от математики до литературы, и дети должны переживать эту продуктивность как фактор своего здоровья, фактор своего выживания, как ментальное чувство любви.

То же самое происходит на следующем этапе, когда мы любим мать-землю за то, что она плодоносит, дает урожай. Мы должны ухаживать за ней, восхищаться ее красотой и силой только для того, чтобы это восхищение переросло в любовь к земле, как явлению выживания, осмысления, творчества и практической помощи. Когда я вижу гончарный круг, а явиться он может мне, как индивиду, только тогда, когда я войду в состояние культуры, состояние творческого рукоделия, на определенном возрастном этапе, где-то в восьмом классе я чувствую красоту ремесла гончара. Чтобы дали найти эту красоту в себе и сделать этот кувшин на гончарном круге, и адаптировать ментальное чувство ремесленника под свое. И в этом тождестве возникает инобытие культуры. Это также может произойти с живописью, с поэтическим словом, с музыкой и так далее.

Итак, культура в контексте адаптации рассматривается как условие для совершенствования собственной самости не как эгоизм, а как приобщение и растворенность в целостном пласте ментальной культуры моего этноса.

То же самое происходит на последнем этапе пубертата, когда субъект образования должен войти в чувство социума. Но, как ни странно, в глубинной дидактике социум выступает не как среда для адаптации, а наоборот, как условие проживания чувств индивида, его гражданских идеалов, его социального мироотношения, которые являются основанием для будущей реорганизации социума в свете гражданских идеалов, обретенных в условиях школы. Итак, по существу, не мы для социума, а социум для нас, и обучение в этом смысле отходит от знаниевой парадигмы и становится основой для воспитания человека чувства, способного с позиции своих убеждений, обретенных в условиях школы, изменять мир.

Когда же субъект образования входит в постпубертатный период, когда телесность перестает для него быть главным способом жизни и целью, и он видит собственный этнос уже в контексте всего человечества по той причине, что первая любовь, истина, как понимание того, что мир един, добро, как желание и внутренний мотив отразиться своим чувством добра в другом человеке и жить отраженным светом, а красота есть критерий внутреннего порядка, порождающего гармонию в понимании всего человечества, а творчество во имя человечества становится способом жизни. Именно здесь адаптация приобретает другой, содержательный, контекст. Ученик, школьник, обращается к литературе, к истории, к математике, к физике и другим предметам, и адаптирует их под состояние первой любви, где главными являются чистота, преданность, самопожертвование. И только в этом смысле он читает, ходит в музеи, преклоняется перед ученостью математиков, физиков, биологов и так далее. Его чувство наполняется содержанием предметов, как бы существующих для этого чувства, и в этом понимании всякого рода натаскивания, заучивания для него являются глубокой психической травмой.

То же самое происходит с позиции категории истины, где чувство единства мира определяет правильность принятых решений, и тогда ученик решает только те задачи в том или ином предмете, которые способствуют этому единству. А это уже обращенность к великим математическим теориям, к учениям, охватывающим всю химическую и физическую науку, к литературным произведениям, обращенным к судьбам человечества, к научным открытиям, в которых цивилизации движутся как компоненты единого мира.

Когда же старшеклассник решает адаптировать содержание предметов под категорию добра в себе, то он требует, заказывает тотальные персонификации всех учебных предметов, где персоны не совершают открытия, а переживают страдание победы человека над собственным эгоизмом во имя служения человечеству. И это происходит только потому, что ученик сам находится в состоянии этого конфликта. Ему необходимы зеркала, которые подтверждают правильность его выбора. Весь процесс обучения должен в этом контексте олицетворять собой эстетическую

гармонию, где пространство и время упорядочены, где человек живет великими замыслами и творит их в своих произведениях. И это далее становится основой для творческого воплощения идеалов юношей и девушек в реалии создаваемых ими произведений. Великая творческая духовная продуктивность – вот задача старшей школы, адаптированный под гениальный заказ самого субъекта образования.

Мы не знаем, Учитель, сумели ли мы в этой беседе высказать тебе свое понимание адаптации, но если говорить кратко и формулировочно, то оно выглядит так: человек, как гениальный замысел, как то, что находится в постоянном самосовершенствовании, саморазвитии, приходит в школу и с помощью предметов наполняет чувственные формы ментального и трансцендентного свойства великими достижениями человечества, его глубинными смыслами. То есть адаптирует всю предметную содержательность под то, что философы называют самостью, а наполненное таким образом это «я» человеческое, его самость, будет способно совершенствовать мир.

► **БЕСЕДА О ЧУВСТВЕ ЗАБОТЫ И ПРИНЦИПЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ В ГЛУБИННОЙ ДИДАКТИКЕ**

Ты помнишь, Учитель, когда мы говорили с тобой о глубинной технологии обучения и воспитания, у нас каждый акт самосознания завершался чувством действия, чувством воплощенности, чувством общности, чувством диалогичности, чувством реальности жизни. Оказывается, даже на уровне технологии человек (субъект образования, школьник) желает собственной реализации. Он находится под постоянным влиянием завершения работы, которую он начинает. Ему хочется воплотиться, действовать, вступить в диалог, кем-то стать в реальной жизни. Вот это мы назы-

ваем чувством заботы. Это чувство есть лейтмотив любой человеческой жизни. То ли в ментальном ее контексте, то ли в трансцендентном, но человек всегда мечтает реализовать себя в социуме, даже если он крайний его отшельник и находится в мистическом диалоге с богом. Эта его состояние всегда связано с тем, что он стремится отдать свою божественную любовь людям, чтобы люди восторженно относились к его чувству, к его идее божественной любви. Даже в максимальной отрешенности, в которой человек сам себе запрещает поднимать глаза на людей, в этом странном не

поднятии глаз есть тихое, тайное желание, чтобы это не поднятие глаз кто-то увидел и признал в этом величайшее служение. То есть человек всегда озабочен своим социальным местом, социальной ролью, социальным влиянием. Вот именно это мы называем чувством заботы, которое и связывает школьника с жизнью на всех этапах обучения.

Опыт нашей работы показал, что это чувство выражается как забота о себе самом, забота о будущем, забота об открытии бытия, которое присутствует в человеке раньше этих двух забот, забота о своем влиянии на других людей и, естественно, забота о соотносении реальности жизни с собственной судьбой, т. е. рефлексия. Как видишь, Учитель, забота – это чувство, перенесенное в образование из жизни. Это та реальность, которая уже есть и выступает как некоторая форма в начале пути, будоражит человеческое сознание и самосознание, и делает человека радостным от того, что она есть, и разочаровывает человека тем, что не наполнена содержанием. Именно об этом «думает» глубинная дидактика в критериях принципа социализации. Задача этого принципа – наполнить абстрактное чувство заботы идеалами изучаемых предметов, нравственностью, открывающейся в математике, биологии, химии, литературе, истории, которую мы называем, Учитель, одним словом – добродетель. И согласно нашему секулярному видению, это нравственное явление открывается в глубинной дидактике в вере, надежде и любви. Эти три состояния тоже есть чувство, но чувство, рожденное в волевом акте действия. Только ощутив себя самостоятельным деятелем, школьник, субъект образования, способен поверить, имеет возможность надеяться и, естественно, почувствовать любовь к учителю, к предмету, к жизни. В принципе, это состояние жизни, которое, на наш взгляд, позже, пройдя через горнило социального опыта, станет ценностями веры, надежды и любви.

Этот союз принципа социализации и заботы, как мы уже говорили, выражается в заботе о себе и в организации этой заботы с помощью принципа социализации, заботе о будущем, в заботе об открытии собственного бытия, в заботе, которая с помощью принципа социализации есть влияние на других людей, есть свободный диалог влияния. И, естественно, это влияние, в силу его психологической эффективности, порождает рефлексия.

Итак, что же такое забота о себе в контексте принципа социализации? Прежде всего, она связана с тем, что мы должны прийти, абсолютно самостоятельно, в акте действия, к ясности понимания своих представлений о целом. Таком целом, которое дальше будет раскладываться по аспектам с помощью понятий и мышления, проживаться с помощью художественных образов, «одействоваться» с помощью воли. Но чувство заботы изнутри диктует человеку (субъекту образования) желание почувствовать всю ясность своих представлений, и в этом самостоятельном акте субъект образования, совершенно оторвавшись от образования, в условиях максимального отчуждения показывает всем смотрящим на него извне, что он понимает задачу своего пути. Это может быть написанное эссе, может быть цветное изображение, может быть художественная проза, а может быть научный трактат, но сотворенные абсолютно самостоятельно, в соитии с собственной самостью, в реализации заботы о себе как основы для начала любого акта социализации.

Мы не знаем, Учитель, сумели ли мы показать и выразить свое понимание этого откровения заботы, но без чистого проживания своих первоначальных представлений, что, кстати, часто бывает, субъект образования не способен далее понять свою социальную роль и социальный статус. И вот именно здесь принцип социализации указывает субъекту образования на то, что он должен позаботиться о своем будущем, но пока поверхностно, на уров-

не понятий. И в этом контексте какое бы понятие, из какого бы предмета он ни изучал бы, никогда не является настоящим и даже прошлым, а всегда нацелено на будущее, всегда выступает как инструмент будущей реальной жизни. Это как раз в современном обучении и забывается. Понятия изучаются сейчас как абстрактные формы – либо вообще оторваны от жизни, либо наполнены фактами, которые способствуют пониманию их формулировочных абстракций. В глубинной дидактике обращение к понятийному всегда связано с будущей реальной жизнью школьника. Какое бы понятие мы ни взяли – оно есть инструмент для реализации его будущей жизни. То ли это теория относительности, то ли законы Ньютона, то ли понятия романтизма, сентиментализма, импрессионизма, то ли феодализма, а может быть, рынка, экономического кризиса и так далее. Их анализ в глубинной дидактике всегда соотнесен и начинается с детского нарративного суждения, с предположения о том, что думает современный актуальный человек об этих понятиях. Именно по этой причине он всегда в будущем, ведь его размышления о понятии никогда не будут ни прошлым, ни настоящим, а только будущим, рационально программирующим его окружающую действительность.

И в этом контексте любой понятийный анализ, любое логическое размышление в обучении всегда связано с заботой о будущем, с чувством заботы о будущем, а следовательно, и с принципом социализации. Между тем, принцип социализации это, помимо учебных критериев, еще и дидактический механизм, предполагающий движение от предполагаемого детского нарратива, т. е. заботы о будущем, к его прошлому, предметному состоянию. Потому что все понятия уже запечатлены в содержании предметов, и они в прошлом, но рассматриваются они с позиции заботы о будущем, с позиции того, как это будущее повлияет на мой социальный статус. И здесь важно, что понятия могут быть

всеобщими, т. е. имеющими отношение к предмету в целом и даже к межпредметному пространству, могут быть общими, охватывающими целостные предметные явления, могут иметь отношение к одному уроку как частные понятия, но что там ни было осмысление, логика всегда нацелена на заботу о будущем, которое далее возвращается к прошлому, предметному и завершается все равно в будущем как формула для действия в реальной жизни.

Ты должен понимать, друг наш Учитель, что забота о себе, открываемая с помощью принципа социализации как понимание ясности представлений о будущем пути в изучении того или иного явления и логическое осмысление понятий, открывающее условия для проживания заботы о будущем с помощью того же принципа социализации, появляются позже, чем забота о бытии в онтологическом смысле. Чистое бытие живет в человеке всегда, оно ему дано, а не задано, и именно благодаря его существованию человек, с помощью принципа социализации, способен прожить заботу о себе, заботу о будущем и, открывая в себе заботу о бытии, которая как явление возникает позже двух показанных забот, а существенно пребывает в человеке всегда, что есть сложность и утонченность принципа социализации. Мы открываем в себе заботу о глубинном чувстве другого человека, которая гложет нас, заставляя идти к пониманию заботы о себе и заботы о будущем, но приходим к этой заботе о другом человеке именно через заботу о себе и заботу о будущем. Принцип социализации указывает на необходимость обязательного акта глубинного диалога, подчеркивающего единство настоящего, будущего, прошлого, где забота о великой персоне, о ее понимании есть забота настоящего тебя, есть вообще обращенность в предметную логику для открытия глубинных оснований собственной жизни, а они, как известно, вне времени. Соотнесенность собственной судьбы с судьбой Сократа, Платона, Петра I, Вер-

надского и многих других есть, как ни парадоксально, актуальная забота о себе настоящем, которая и есть фундамент, база бытия любой человеческой жизни.

Итак, дорогой друг, мы разобрали с тобой три состояния, именуемые в контексте принципа социализации как забота о себе, забота о будущем, забота о бытии настоящего. Именно в этих трех ипостасях рождается идея социализации. Но она была бы неполной, если бы у заботы не было бы еще одного компонента, который мы называем заботой о другом. Суть этой заботы состоит в том, что когда твоя самость уже наполнилась чувством добродетели, когда ты с помощью воли открыл для себя нравственные чувства веры, надежды и любви и прожил их так, что готов поделить их энергией с другим человеком, чтобы тот принял твое влияние на себя и отдал тебе твой свет заново, и ты продолжал жить его энергией, пока в процессе реальности эти три формы чувственности не стали бы ценностями жизни. Чтобы этот акт взаимовлияния состоялся, чтобы энергия, о которой ты мечтал, вернулась к тебе, ты должен, в условиях обучения, под влиянием принципа социализации действовать, отдавать свою энергию другим с помощью искусства, музыки, театра. И в этом смысле в глубинной дидактике огромное значение приобретает идея театрализации как акта духовного взаимовлияния.

Между тем опыт работы со школьной театрализацией показывает, что влияние на других, этот обмен энергиями все-таки предтеча настоящей социализации, или, во всяком случае, одна сторона социализации. А вот создание реальных продуктов как средство заботы о других людях,

как длительный процесс, который ведет к дарению своего чувства любви другому, – действительное открытие глубинной дидактики. Дары, созданные в условиях обучения как самостоятельный процесс, как результат необходимости того счастья и радости, по которым так соскучился современный человек, и есть настоящая, в условиях образования, социализация. Это дидактическое явление так же имеет структуру и подчинено пятикомпонентной организации, в которой есть образ подарка, его замысел (здесь доминирует забота о себе по той причине, что ты еще не отдал энергию дарения, а скопил ее в себе), есть этап анализа, осмысления изготовления этого подарка (это настоящая забота о будущем), есть этап открытия смысла этого подарка, выражающийся в воображении, фантазии того, как ты его подаришь, как будешь его вручать (в этом опережающем представлении открывается действительное бытие заботы и необходимости этого дарения), на четвертом этапе происходит акт дарения как отражение искреннего чувства любви, как реализация этого чувства, как механизм отраженной заботы. У каждого акта дарения, который, как кажется, есть вершина заботы о другом, обязательно есть акт самоутверждения как рефлексии о правильности, ценности подаренного.

В итоге, дорогой наш собеседник, можно говорить о том, что если обучение любому предмету будет рассматриваться с позиции чувства заботы о себе, о будущем, о бытии, о другом как действие принципа социализации, то мы способны будем действительно подготовить школьника, с помощью учебных предметов, к достойной жизненной реализации.

Часть вторая

ПЯТЫЙ ЦИКЛ БЕСЕД С УЧИТЕЛЕМ

► **РЕГУЛЯТИВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ТЕХНОЛОГИИ «СПАС» (СОЗЕРЦАНИЕ, ПРОЖИВАНИЕ, АДАПТАЦИЯ, СОЦИАЛИЗАЦИЯ) В КОНТЕКСТЕ ГРАЖДАНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

ВВЕДЕНИЕ

Друг мой, мы подошли к самому главному. К итогу всей нашей жизни. К технологии, которую мы понимаем как тотальную образовательную структуру, с помощью которой в ближайшее столетие будет охвачено все образование. Она имеет аббревиатуру СПАС (созерцание, проживание, адаптация, социализация). СПАС имеет два контура: один большой, воспитательный, а другой малый, смысло-предметный. Буквы этой аббревиатуры являют собой этапы этой технологии. Первый этап большого воспитательного контура – созерцание природы как чувственное пробуждение субъекта образования в начале каждого сезона. Второй этап – проживание, имеется в виду чувственный анализ созерцательного результата в работе школьных интеллектуальных клубов и в деятельности этико-эстетического клуба, в основе которого театр. Далее интеллектуальное и чувственное конвертирует, сближается в условиях адаптации, под которой понимается адаптационная игра самоуправления школой, классом, школьным мероприятием и так далее. Завершается большой контур актами сердечного волонтерства, т. е. социализацией, где прожитый в образовании опыт любви, уважения, дружбы, коммуникативности отдается людям в полезном действии.

Между тем внутри большого воспитательного контура действует малый, смысло-предметный. Здесь так же присутствует элемент созерцательности как

этап, возникающий в пространстве школы на каждом этаже, в каждом специально оборудованном предметном зале. Далее учащиеся переходят в кабинеты, где в условиях погружения проживают идеалы и смыслы на уроках истории, литературы, географии, математики и т. д. Далее, выходя из рационального, имеющего чувственную подоснову в уроках, учащиеся переходят в область спонтанного театра: в течение одного дня ставят спектакль, проживая тем самым смыслы литературы, истории, географии, МХК, физики и т. д. И, наконец, все завершается здесь игрой реконструкции, реконструкции действительности. Либо это историческая реконструкция, к примеру генеральный штаб в годы Великой Отечественной войны. Либо литературная: учащиеся создают свой роман «Война и мир». Либо географическая, где они участвуют чуть ли не в реальной географической экспедиции. Либо математическая, где они заново открывают идеи Гаусса, Декарта, Эйнштейна. Далее малый смысло-предметный контур переходит в этап адаптации, где учащиеся работают с материалами ОГЭ и ЕГЭ в специальной системе матриц, уроках комбинаторного мышления, уроках инсайтного типа, в компьютерных креативных событиях, чтобы затем перейти к дуальным и quadro-квестам, и тем самым закончить этап адаптации. Социализация во внутреннем контуре понимается как эффект дарения, где учащиеся, прожив нравственно-эстетические идеалы в своих предметах, адаптировав их к соци-

альности, переводят свои имманентные состояния в создание подарков тем, кого они любят. Это могут быть объемные пособия, карты, книги, альбомы и так далее.

Два контура СПАСа порождают, по нашему мнению, новое мироотношение человека, желающего жить и творить.

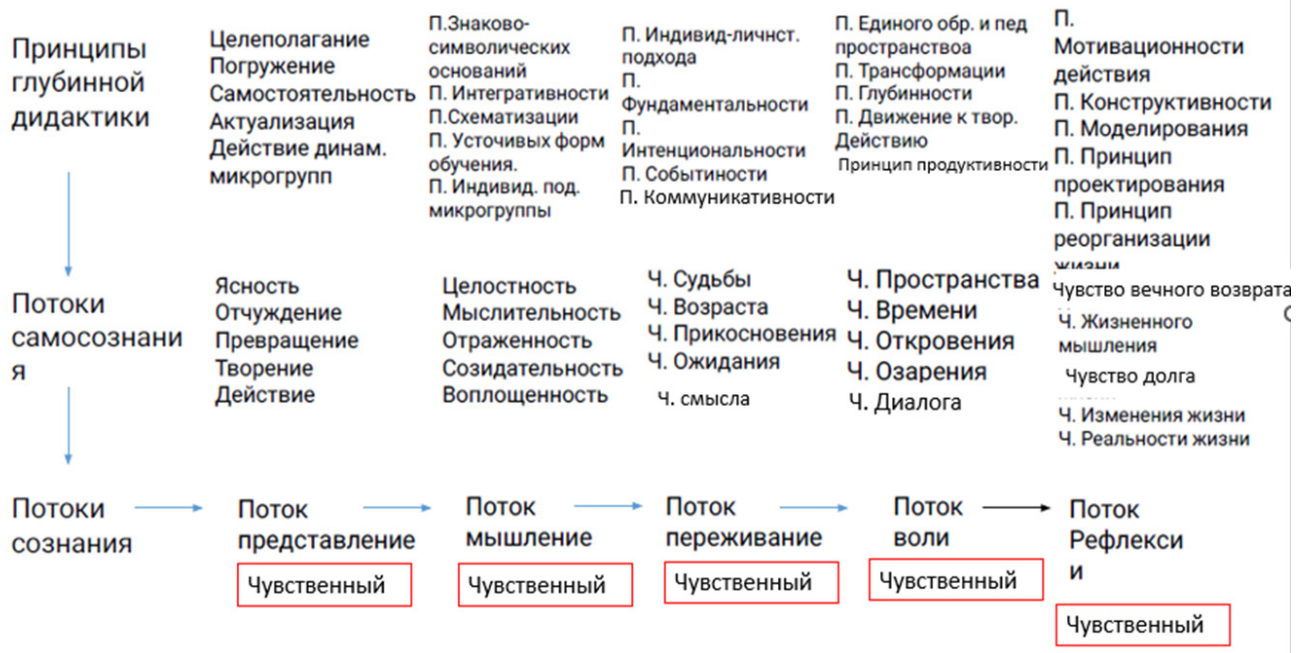
Однако вернемся к принципам технологии СПАС. Они зиждутся на выявленных в опыте работы потоках сознания. Это поток сознания субъекта образования, который вечен, непрерывен и бессмертен, хотя имеет, конечно, и дискретность, и аспекты. Чтобы тебе было понятно, Учитель, мы вводим таблицу принципов и чувств, и эмоциональных состояний в технологии СПАС.

Общий поток подразделяется на поток представлений, поток мышления, поток переживания, поток воли, поток рефлексии. Эти пять потоков далее дифференцируются на аспекты, которые мы называем чувственным самосознанием. Приведем

лишь аспекты потока представления: это поток ясности, поток отчуждения, поток превращения, поток творения и поток действия. О всех остальных аспектах мы побеседуем с тобой, Учитель, более подробно. Но знай: каждому аспекту потока сознания соответствует свой методический принцип. Но чтобы быть последовательным, приведем тебе эти принципы относительно аспектов потока представления. Поток ясности соответствует принцип целеполагания, потоку отчуждения – принцип погружения, потоку самостоятельности – принцип превращения, потоку творения – принцип актуализации, потоку действия – принцип действенной динамики микрогрупп.

Еще раз хотим подчеркнуть, друг мой, что принципы технологии СПАС есть практическое продолжение и реализация аспектов основополагающих потоков чувственного сознания. В этом суть эффективности данной технологии.

Принципы технологии СПАС



► ПОТОК ПРЕДСТАВЛЕНИЙ И РЕГУЛЯТИВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ «СПАС»

Глубинная технология – это категория, обращающая обучение к пробуждению бытийственных состояний субъекта образования. По существу, организация средств, методов и форм обучения в глубинной технологии призвана одухотворить предметные дискурсы, изучаемые в школах и обратить учащихся к смысловым истокам человеческой жизни, что является основой духовно-нравственного воспитания нового поколения людей.

В данной беседе будет показана связь глубинных чувств, выявленных в опытной работе со школьниками классов и, возникающих на этой основе, регулятивных практических принципов и закономерностей обучения.

Первым компонентом практической глубинности является чувство ясности и принцип целеполагания в глубинной технологии СПАС.

Эта ясность присуща как учителю, так и ученику. Они встретились для глубинного диалога и из этого живого состояния, что по Гегелю означает «Только живое целеполагает» – это есть регулятивный **принцип целеполагания**, они по существу совместно порождают образовательное целеполагание, нацеленное на освоение языка культуры, истории и жизни, символы, знаки, понятия, рожденные из чувства ясности, судьбы персон, а также событийная канва любых предметов. Это первое направление целеполагания, второе – мыслеразвивающее целеполагание, где в диалоге учителя и ученика рождается замысел таких ситуаций, в которых будут осуществляться анализ, сравнение, вычленение главного, обобщение и где будет определяться смелость мышления. Третье направление – смысловое целеполагание. Здесь перспективно создается атмосфера будущего урока, целостной личностно-значимой темы, а в тотальном смысле – атмосфера и

настроение четверти или может даже года. Атмосфера создается с помощью художественных средств, является условием для проживания глубинных диалогов между персоной ученика и персоной культуры. Это происходит с помощью поэзии, музыки, театра. Действенно-практическое целеполагание определяется как четвертое направление. Это синтетический ракурс замыслов учебного процесса. Оно определяет условия для волеизъявления учащихся в самостоятельном действии. Рефлексивное целеполагание, которое является пятым направлением, здесь речь идет о возможной оценке, самооценке продуктов ученического творчества, о связи предмета с реальным социумом, о самоанализе собственной судьбы в контексте судеб персон истории, культуры и жизни.

Такого рода пятиаспектный замысел дал возможность вывить три основополагающие закономерности целеполагания в глубинной дидактике.

Первая – *закономерность комплексного целеполагания*, где каждый дидактический акт несет в себе пять направлений.

К примеру, мы берем название города «Ростов-на-Дону» и только одно название вызывает необходимость реализации пяти типов целеполагания. Ростов, как известно, основан в 1749 году, локализован в определенном географическом пространстве, имеет этимологию слова «Ростов», имеет этапы становления и связанные с ними главные события, характеризующие данные этапы. Уже здесь вырисовывается содержательная направленность целеполагания, что имеет отношение к образовательному целеполаганию. В то же время, изучив таким образом Ростов-на-Дону, мы не можем миновать сравнение с другими городами, сравнительной характеристики конкретной даты создания города и всего XVIII века, мы не можем не вычленить

главное в каждом из этапов, не говоря уже о характеристике отдельных событий, связанных с городом. Понятно, что все это имеет отношение к развивающей цели. Между тем, каждый город, помимо всего прочего несет в себе особенный дух, особенный образ и связан с менталитетом его жителей, с образами типологических персон, с музыкой города, его поэзией, песнями, его особым колоритом, а это уже реализация смыслового целеполагания.

«Эта истина открывается в экзистенциальном духовном опыте, который может быть выражен лишь в символах, а не в понятиях» [9, с. 203].

Когда же учащиеся открыли для себя смыслы города, у них возникает потребность участия в ситуациях действия, к примеру, создание карты города, к строительству объемного пособия крепости Дмитрия Ростовского, да и вообще к самостоятельному самовыражению, связанному с пониманием роли города в истории России, к пониманию его экономики, политики и культуры, выраженных в условиях максимальной самостоятельности. Ну и естественно, стихи, проза, костюмы, традиции, все это необходимо воспроизвести, реализовав тем самым направление действенно-практического целеполагания.

Вторая – *закономерность доминирующего целеполагания*. Имеется в виду смена

доминанты в каждом из дидактических актов. К примеру, если создается образ Ростова, при наличии всей остальной совокупности целей, доминирует образовательное целеполагание. В случае, когда доминирует мысль учащихся и они работают с понятиями, делают выводы, приходят к умозаключению, то здесь при наличии всех остальных направлений, доминирует развивающее целеполагание. Если мы хотим создать настроение эпохи, настроение Ростова XIX века, то главным становится смысловое целеполагание, создающие условия для проживания смысла истории. Когда же учащиеся рисуют, лепят, создают учебное пособие, высказываются, играют, то главный становится действенно-практическое целеполагание. И, наконец, когда определяется роль города в судьбе каждого ученика, смысл современной городской жизни, то на первое место выходит рефлексивное целеполагание. Это устойчивое, повторяющееся законообразное явление, которое и получило название доминирующего целеполагания.

И, наконец, третья закономерность – *единство горизонтального и вертикального целеполагания*, где под горизонтальным понимается связь прошлого, настоящего и будущего, а под вертикальным – создание условий для проживания глубинных состояний бытия субъектом образования.

► ЧУВСТВО ОТЧУЖДЕНИЯ И ПРИНЦИП ПОГРУЖЕНИЯ В ТЕХНОЛОГИИ «СПАС»

Зыбкость ясности, которая может быть уничтожена стереотипами современной социальности, побуждает субъект образования к отчуждению. Это совершенно объективный этап, характеризующийся желанием уйти от реальности, спрятаться за иллюзией предмета и на этой основе возникает как необходимость, второе регулятивное основание – *принцип погружения*. Он предполагает движение субъекта

от внешних образовательных задач, что по Гуссерлю называется «редукцией», что означает движение от всякого рода напластований и обыденности в «чистоту» сознания и самосознания. Этот принцип имеет три закономерности.

Первая – *доминирующего триединства средств*, где слово всегда является первой доминантой (в начале было слово) на фоне наглядности и действия, вторым

всегда является наглядность, на фоне слова и действия и третьим – действие, на фоне наглядности и слова. К примеру, в любом уроке истории и литературы, обществознания, при изучении нового материала, первая логическая часть в большей степени монологична и требует доминанты слова, вторая логическая часть требует наглядности и требует аналитической работы всего класса и, наконец, третья логическая часть всегда связана с доминантой действия на фоне слова и наглядности

Вторая закономерность – *закономерность нарастания интереса*. В практическом контексте это рассматривается как – каждый последующий этап обучения должен быть интереснее предыдущего. Здесь все начинается с монолога, переходит к диалогу, завершается полилогом. Это означает, что если к примеру, при изучение темы «Либерально-демократические реформы Александра II» – реформа Отмены крепостного права изучается при доминировании учителя и его монолога с опорой на план, который составляют учащиеся, то следующая реформа Судебная изучается с помощью диалога, где учащиеся самостоятельно предполагают что такое гласность

суда, возникший в то время состязательный процесс в суде и т. д. Но главное во второй части это диалог. Третья логическая часть связана с военной реформой – она наиболее актуализована, здесь учащиеся работают самостоятельно, сравнивая современные положения о всеобщей воинской обязанности с всеобщей воинской повинностью, созданной в 1874 году. Такое движение должно быть устойчивым, оно может меняться по содержанию, но монолог должен переходить в диалог, а диалог в полилог и в этом суть нарастания интереса.

Третья закономерность – *закономерность соответствия темпоритма изложения материала учителем темпоритму усвоения материала учащимися, средствам, методам и формам обучения*. Там, где доминирует мышление, обучение движется как ускоряющееся; там, где доминирует творчество, темпоритм замедляется и становится абсолютно адекватным творческому акту; там, где доминирует действие – темпоритм устойчив и одномерен. Только в такой форме наступает темпоритмическая гармония взаимодействия учителя и учащихся.

► ЧУВСТВО ПРЕВРАЩЕНИЯ И ПРИНЦИП САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ В ТЕХНОЛОГИИ «СПАС»

Субъект образования, находящийся в погружении, чувствует необходимость в рассмотрении каждого компонента языка предмета из собственного имманентного пребывания. И здесь, опережающим началом, рождающим будущий регулятив, является чувство превращения, а в качестве регулятива, возникает *принцип самостоятельности*. Задача этого принципа состоит в организации ситуации самостоятельности, а их создание требует знания особых закономерностей. В опытной работе выявлено три закономерности данного принципа.

Первая – *закономерность движения к самостоятельному действию*. И учитель, и учащиеся должны понимать, что любой акт обучения закончится самостоятельным действием. Если учитель наметил самостоятельную работу с историческим документом, то весь пафос урока должен быть нацелен на подготовку к реализации этого самостоятельного акта.

Вторая – *закономерность определенности акта самостоятельности*. Речь идет здесь о рельефном понимании участниками процесса того, какой по характеру будет эта самостоятельность. Это может

быть образно-символическое выражение, это может быть самостоятельный мыслительный акт, а может быть самостоятельный акт творчества или рефлексии. Более того, место работы учащиеся или микрогруппы, или всего класса должно быть оборудовано для данного самостоятельного акта. Если это мышление, то на столах должны лежать исторические документы, литературные произведения, в которых будет осуществляться аналитическая работа, если же это рисование, то каждое место выполнения задания должно быть снабжено красками, рисовальными досками, водой, кистями и так далее, если же это изготовление объемного пособия, то место должно быть снабжено достаточным количеством папье-маше, клеем, картоном, цветной бумагой и т. д. Эти, казалось бы, простые правила явля-

ются закономерностью определенности самостоятельного акта и ее несоблюдение может повлиять на эффективность образовательной работы.

Третья – *закономерность максимальной самостоятельности*. Закономерность определяет условия того, что в обучении будет обеспечено абсолютное, ничем не нарушаемая самостоятельность ученического действия. Имеется в виду особое пространство для самостоятельности, оборудованное место для работы, его замкнутость и закрытость, невозможность списывания, при необходимости отделенность от класса с помощью ширм, и возможно специальная иерархическая таблица, определяющая баллы и критерии самостоятельной презентации, к примеру: историчность, логика, художественная форма, влияние на аудиторию.

► ЧУВСТВО ПОЛЕЗНОСТИ И ПРИНЦИП АКТУАЛИЗАЦИИ В ТЕХНОЛОГИИ «СПАС»

Между тем, субъект образования обязательно переживает недостаточность пользы обучения. То есть, говоря иначе, обучение для него должно быть максимально полезным, как для самосовершенствования, так и с точки зрения продуктивности полезно для людей. И с этой точки зрения возникает регулятивный *принцип актуализации обучения*. В критериях этого принципа обязательная полезность обучения, которая определяется тремя закономерностями.

Первая – *закономерность восхождения от личностного опыта учащихся и учителя к дискурсивному языку предмета*. В основе этой закономерности лежит идея мотивации обучения. Например, от дискомфорта страха на ночных улицах современного города и учителя и учащихся, через обобщение понятия «страх» к началу первой мировой войны, либо от современной на-

логовой системы к ее истокам, созданным княгиней Ольгой в Древней Руси.

«Если в природе имеет место необходимость причины и действия, то в жизни существует необходимость судьбы – логика времени – которая и является фактом глубочайшей внутренней достоверности, и составляет суть всей истории в ее противоположности миру природы» [114, с. 30].

Вторая закономерность – *связь теории обучения с практикой жизни*. Это связано с обязательной иллюстрацией изучаемых понятий фактами реальности. К примеру, если изучается понятие «Абсолютная самодержавная монархия», то данная закономерность указывает на то, что нельзя оставлять это определение абстрактной формулой – его необходимо подтверждать фактами, открывающими суть этого явления. Либо, мы изучаем тему «Великая Отечественная война 1941–1945 годов»,

оказывается в этой теме три понятия «Великая», «Отечественная» и «война» и в этом контексте учитель должен снабдить урок фактами – почему она «Великая», почему она «Отечественная» и почему «война», исходя из определения, данным еще Клаузевицем, – «Война это есть продолжение внутренней политики, только иными средствами».

Третья закономерность получила фигуральное название «вечного возвращения». Имеется в виду вхождение в процесс обучения на основе личностного опыта, метаморфоза осмысления этого личностного опыта предметным содержанием через его освоение и проживание и обязательным возвратом освоенных смыслов в реальность личностного опыта. Мы начинаем урок «Гражданская война 1917–1920 годов в России» с разговора о цвете – как школьники относятся к белому цвету, как к красному, что для них эти цвета в ассоциатив-

ном выражении, далее мы восходим вместе с учащимися к понятиям «красные» и «белые» в гражданской войне – на экране возникает красный и белый цвет на котором изображается все движение войны в ее этапах, но каждый этап гражданской войны заканчивается закрытием белого цвета красным, естественно, это символизирует победу красных над белыми. Урок завершается написанием школьниками эссе «Почему все-таки красный цвет победил белый» и здесь важно, что именно цвет, а не красные и белые армии, потому что, если вы помните, урок начинался с цвета, вот к цвету он и возвращаются. По существу, так же устойчиво должен начинаться каждый урок – с детских актуальных и учительских впечатлений, проходить через горнило истории или другого предмета и возвращаться к личностному опыту школьников, но уже обогащенным знанием.

► ЧУВСТВО ДЕЙСТВИЯ И ПРИНЦИП ДИНАМИКИ МИКРОГРУППОВЫХ И МИКРОКОЛЛЕКТИВНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ТЕХНОЛОГИИ «СПАС»

Однако, высшей точкой, если понимать это, опираясь на Тейяра де Шардена «От точки альфа – ясности, до точки омега – чувства действия» – и учитель, и ученик стремятся всегда одействовать полученные результаты, причем каждое продуктивное явление должно иметь свою действительную опору и самовыражаться в особых пространственных условиях. На этой основе возникает регулятивный принцип **динамики микрогруппового взаимодействия**. Здесь необходимо небольшое пояснение. В глубинной дидактике не действуют микроколлективы, они считаются отголосками прошлого коллективного опыта, их формальными пустотами. Классные коллективы организованы на микрогрупповой основе и микрогруппа является

ячейкой, основанной на комплементарности учащихся.

Опыт экспериментальной работы выявил три закономерности микрогруппового передвижения.

Первая закономерность – *закономерность динамики взаимодействия учителя и микрогрупп класса*. Образ, представленный в классе, обращен ко всем микрогруппам, а намеченные в классах микрогруппы обращены к учителю в непосредственном контакте.

На первом этапе группы сидят полукругами. На втором этапе микрогруппы замыкаются в себе и отделены друг от друга единой проблемой и совместной интеллектуальной работой и размещены в классе малыми кругами. На третьем

этапе класс размещен большим кругом, а учитель сидит в центре и в основе ученических монологов свободное выражение смысловых контекстов. По существу, все начинается с непосредственного контакта класса в целом, где действие микрогрупп лишь намечено, далее микрогруппа замыкается в себе и работает над собственными проблемами, а реализация третьей закономерности является высшей точкой общения, основанной на смысловыражении. И, наконец, четвертый этап, где микрогруппы заново работают в форме полукруга, переходят микрокруговое взаимодействие. затем взаимодействуют большим кругом и, наконец, презентуют созданное в форме произвольного построения микрогруппового выражения. И так, от прямого взаимодействия учитель-учащиеся к замкнутости микрогрупп для решения микрогрупповых проблем, к свободному диалогу в большом круге, а от него к синтезу всех микрогрупповых взаимодействий в уроке самостоятельного действия – в уроке-семинаре. Такова первая закономерность динамики взаимодействия учителя с микрогруппами учащихся.

Вторая закономерность – *закономерность единства и многообразия индивидуальных и микрогрупповых заданий*. Суть закономерности заключена в том, что здесь используются известные положения глубинной технологии – доминирующего триединства средств, нарастания интереса, а также темпоритмического соответствия процесса обучения с усвоением материала учащимися. Здесь важно понимать, что никогда задания, полученные индивидом и микрогруппой не должны повторяться, они всегда имеют обновленную форму с доминирующим устным словом, сменяемым заданием доминирующей наглядности и заданиями творческого делания, причем движение осуществляется от устного начала к деятельностному завершению. Так движутся задания по горизонтали и индивидуумам и микрогруппам. По вертикали они могут быть

устными, словесными характеристиками, описанием, сюжетным повествованием, объяснительными монологами, беседами, выполняющего задания с классом, работой с текстовыми документами, работа с познавательными задачами и тестовыми вопросами. Только пройдя всю совокупность устных заданий, индивидуальные и микрогрупповые задания переходят в наглядный контекст – это может быть работа с ассоциативными схемами, с наглядными символами, с типологическими картинками, с транспарантами, историческими, географическими картами, с синхронными таблицами, это могут быть игровые задания, которые вступают в силу после всей совокупности наглядных вопросов, могут быть задания на создание творческих эссе, исторического рисования и т. д., но суть закономерности заключена в постоянно изменяющемся разнообразии и единстве средств.

Третья закономерность – *закономерность опережающего физического действия и перемещения в индивидуальных и микрогрупповых заданиях*. Имеется в виду, что каждое задание должно начинаться с физического поведения, допустим, со знакомства с памяткой, с написания плана, открытия конверта и т. д. Более того, каждое задание должно иметь место и пространство, причем постоянно сменяемое в зависимости от характера вопроса. Должны быть специальные места для репродуктивной работы индивида и микрогруппы, места для решения проблемных заданий, пространство для творческой работы, специальные места для решения тестовых вопросов и особые условия для работы с неуспевающими учащимися. Более того, каждая микрогруппа должна находиться на новом месте, с новым заданием, то есть перемещаться по классу в зависимости от цели, содержания предметных заданий и это тоже будет означать опережающее физическое начало любого учебного задания.

Таким образом, мы представили регулятивные принципы и закономерности,

рассмотренные в контексте глубинной дидактики. Представленные принципы являются критериями, в пространстве которых повышается эффективность обучения, а условия, в которых действуют принципы, дают возможность для прожи-

вания учащимися глубинных смыслов бытия. Закономерности, показанные выше, являются практическими механизмами, с помощью которых и достигается эффект глубинности и субъект образования обращается к ценностям культуры.

ПОТОК МЫШЛЕНИЙ И РЕГУЛЯТИВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ТЕХНОЛОГИИ «СПАС»

► **БЕСЕДА О ЧУВСТВЕ ЦЕЛОСТНОСТИ И ПРИНЦИПЕ ОБРАЗНО-СИМВОЛИЧЕСКИХ ОСНОВАНИЙ В ГЛУБИННОЙ ДИДАКТИКЕ**

Друг мой Учитель, тебе не кажется, что мы живем в мире пустых знаков и символов? Постмодернизм это называет симулякрами, то есть знаки и символы оторваны от своих истоков и потому человек, при их использовании ничего не чувствует, а лишь использует их в качестве информационного компонента. Что понимать под знаками и символами? Ты ведь знаешь, Учитель, это религиозные символы, символы государственные, символы геометрические, числовые (лестницы, числа, линии, нити, квадраты, кубы, многогранники и т. д., элементы природы, деревья, листья, кусты, цветы, человеческое тело и отдельные его части – руки, ноги, голова, глаза). Возможно, это не полный перечень символики, но ведь не главное все знать, дорогой мой учитель, а понять, что символ и в слове, и в наглядности, и в музыке, и в живописи – это всегда изображение целостности, причем связанный с уровнем человечества... Но парадокс заключен, друг мой, в том, что в школьном образовании, его содержании, символы, которые являются основой для восприятия субъекта образования выступают как второстепенные, как оторванные от собственных истоков, это в том смысле, что дети с трудом понимают, что такое серп и

молот на знамени СССР, мы уже не говорим о более сложной символике.

Что понимать под знаками? Это все предметы, которые окружают человека, их названия и форма, которая как обычно есть отражение данного предмета или целостного явления. Здесь особенное место для опустошенности. Знаки в виде понятий, схем, изображений, цвета, музыкальных мелодий, театральных жестов (имеется в виду мимика, тактильные контакты, тональность голоса и т. д.), они так оторваны от своих истоков и опустошены временем, что постмодернисты назвали их симулякрами – симуляция жизни. Они даже убеждены, что Бог умер, что у текстов нет авторов и читателей, по той причине, что можно подменить эти знаки, как пустые бесполезные формы. Но, в то же время постмодернизм говорил и о другой стороне этого явления – многие философы указывают на то, что спасение состоит в нахождении сингулярности, а сингулярность – это как раз точка рождения любого явления. В этой точке, в скрытом виде находится все будущее и субъект образования только тогда будет способен переживать знаки в виде понятий, персон, изображений, когда в процесс обучения будут введены эти сингулярности, эти точки воз-

никновения понятий, знаков и символов.

И еще одна категория, о которой ты должен знать, друг мой, это категория коннотации. Она подразумевает под собой спонтанные чувственные понятия, с помощью которых можно добираться до истоков, до понимания сингулярных точек. Единственное, что я хочу еще сказать тебе друг мой, что если мы не введем в процесс обучения закон, по которому все компоненты языка, то есть все символы и знаки, используемые в текстах обучения, если мы не вернем их к истокам, не разъясним школьникам этимологию этих слов, то мы лишим их возможности переживать, проживать те или иные предметные явления, потому что только в истоке, да еще открытом с помощью детского актуального понимания, кроется настоящее переживание, его пробуждение, его коррекция и его результативность. По этой причине, друг мой, мы предлагаем тебе первый закон знаково-символических оснований. Мы бы его назвали кратко – законом этимологии. В простом объяснении он может быть сформулирован так – любой компонент языка только тогда может быть прожит субъектом образования, когда он будет раскрыт в качестве истока с помощью этимологии. Этимология это и есть движение к тому, откуда родился тот или иной символ, то или иное понятие, то или иное число или персона. Механизм этого закона достаточно прост и выведен опытом работы. Если в классе возникает символ или знак, то на втором этапе мы обращаемся к детскому актуальному пониманию этого символа или знака и когда это понимание пробуждено, мы предлагаем детям на третьем этапе настоящий исток – откуда к нам пришел этот знак или символ, и, наконец, мы завершаем работу в этом законе, создавая условия для особенного понимания детьми этого знака или символа, где они соединяют собственное видение с предметным.

Начнем с самого главного – христианского креста. Никакой урок, где будет взята

идея христианства, не может быть проведен, если мы не обратимся к истокам этого символа. Мы показываем детям крест и согласно механизму закона, мы обращаемся к их пониманию, что такое крест, почему он является всечеловеческим символом, в чем тут дело. Школьники отвечают – это и есть элемент пробуждения в них чувства истока, только затем, на эту чувственную ориентацию накладывается действительная этимология этого символа – такие известные вещи, связанные с жертвоприношением, с понятием Троицы и т.д. На четвертом этапе, согласно механизму закона, мы должны услышать от детей особенное их мнение по поводу их понимания креста и официальных догматов современной церкви. Именно в таком структурном построении возможно активное отношение к кресту как символу языка.

Так же можно рассмотреть эпоху Александра I и его правление в виде круга, а эпоху Николая I в виде квадрата и все это с актуальным детским пониманием круга, относительно Александра I или квадрата относительно Николая I. Именно на это понимание ложится исторический дискурс, в котором определяются особенности данных эпох. Завершается работа с символом, окончательным детским высказыванием, в котором так же соединяется актуальное мнение детей и формула исторического дискурса.

Мы уже не говорим, Учитель, о понятиях, которые так опустошены и так оторваны от оснований и истоков, что в настоящее время, допустим, понятие «гений» применяется от П. И. Чайковского до любого певца шансона, от И. А. Бунина, до детского сочинения. Хотя конечно, у этого понятия есть и собственное актуальное мнение детей, и настоящий исток и смысл, выработанный человечеством, который результируется в детском высказывании, принятом на собственную самость субъекта образования. Мы уже не говорим о таких понятиях как террор, государство, революция. Странно, но все меньше в наших учебниках мы обра-

щаемся к истокам этих понятий. Очевидно, авторы предполагают, что дети сами должны знать это, потому что, учась в 9 классе, в 6 классе они это проходили. А мы думаем, и ты с нами согласишься учитель, что каждый раз, понятие, вводимое в урок, должно быть осмыслено и пережито с помощью закона этимологии.

Понятие «террор» – уже в составных буквах этого слова, в произнесенной учителем особой тональности, учащиеся должны угадать, что это связано с каким-то насилием, страхом, унижением и т.д., а на самом деле «terror» в переводе с греческого – это страх, устрашение политических противников, и только после этого простого хода, основанного на механизме закона этимологии, мы сможем понять, что такое белый и красный террор в их общности и различии.

Мы берм события гражданской войны в России в 1918–1920 годах. Мы должны обязательно спросить у учащихся – как они понимают, что такое гражданская война и только потом дать определение, что гражданская война, есть война между классами и социальными группами за власть в одной стране и только потом учащиеся смогут пережить с Максимилианом Волошиным строчки его знаменитого произведения «Гражданская война»:

*«А я стою один меж них
В ревущем пламени и дыме
И всеми силами своими
Молюсь за тех и за других»* [24, с. 80]

Ну что, друг мой учитель, примеров можно приводить множество. Мы убеждены, что согласен, закон этимологии глубокой дидактики есть обязательная устойчивая повторяющаяся основа для проживания через собственную субъективность всех символов и знаков, функционирующих в различных уроках и воспитательных событиях.

Не менее важен второй закон, о котором мы хотим с тобой поговорить учи-

тель. Мы в своей практике назвали его законом ассоциации, но, нам кажется, он имеет отношение к дидактике в целом и является еще одним выразителем принципа знаково-символических оснований обучения и воспитания. Мы думаем, что ты согласишься с нами учитель, что символы и знаки в лобовом их предъявлении не воспринимаются школьниками, они должны быть переведены в схемы. Если первый закон этимологии предлагает не идти дальше при изучении символа, если ты не обратился к истокам этимологии слова, то второй закон, связанный с целостностью восприятия и проживания любых предметных явлений, предполагает обязательную ассоциативность символов и знаков. Тут нужно понять тебе, друг мой, что такое ассоциация. Она бывает разной – на сравнение, на контрастность, на похожесть, однако ты никогда не разрешишься, если будешь пользоваться только этими понятиями, взятыми из психологии. Если же педагогически посмотреть на ассоциацию, то, по моему мнению, она имеет отношение к человеческой телесности, человеческому телу и к тому пространству, которое это тело использует. Ведь действительно, все окружающие нас предметы есть выражение и предъявление миру нашего тела. И только тогда, когда мы поймем, что любой предмет отражен физически, через ощущения в нашей телесности, допустим, через условное переживание боли, трудности восхождения, ощущения сердцебиения, действительной опасности, утомленности длительностью пути, только в этом случае субъект образования будет способен понять и самое главное, прочувствовать любую ассоциацию, представленную в виде схем, таблиц, предметов, рисунков, чисел, глаз, пальцев рук, слов и в этом случае, можно говорить о возникновении закона ассоциации в обучении и воспитании, то есть постоянной, устойчивой обращенности символов и знаков к своим ассоциативным схемам. Закон этот звучит примерно так: каждый

символ и знак только тогда будет пережит субъектом образования, когда он будет переведен в ассоциацию, имеющую отношение к телу и его пространству.

К примеру, мы берем географические открытия и что бы понять их причины и этапы, мы представляем это явление и в географии, и в истории, и в литературе с помощью каравеллы, состоящей из четырех мачт, на которой нет парусов. Что бы отправиться в плавание нам необходимо надуть паруса и в этой связи на мачте появляются транспаранты с ключевыми словами, иллюстрирующими причины географических открытий – возможно, это золото, авантюризм, открытие новых территорий и т. д. Школьники рисуют такую же каравеллу у себя в тетради, а затем отправляются вместе с участниками географических открытий в романтическое путешествие за открытием новых земель – корабль движется по карте. Этот первоначальный пример не дает полного представления о работе с ассоциациями. В этом механизме используется два тебе пока не известных понятия, возможно известных, но их нужно истолковать педагогически. Это понятия «нарратив» и «дискурс».

Под «нарративом» мы понимаем свободное детское повествование, ассоциированное с собственными телесными ощущениями. К примеру, если говорить о географических открытиях, то после показа каравеллы как символа, мы превращаем ее в схему с мачтами без парусов и предлагаем детям надуть эти паруса, предположив – какие причины географических открытий. Дети из собственного опыта прочтенных книг, а может быть из собственных телесных представлений из непосредственной жизни, из своих детских ощущений, предполагают – зачем люди отправлялись в далекие путешествия, рискуя собственной жизнью, при этом понятно, что каждый ученик берет это размышление на себя, на переживание собственной опасности, собственной увлеченности, собственного приключе-

ния и в этом детском нарративном повествовании и рождается действительная истина, пока не дифференцированная, не осмысленная с помощью исторического дискурса, но нарратив дает возможность пробудить детское чувство, открыть эмоциональную мыслительность ребенка, пробудить его со-мыслие, со-чувствие и со-участие. Когда же это повествование завершено и оно, без сомнения, нарративно, можно приступать к дискурсионному анализу этого повествования, облакая его в действительные причины, сформулированные в истории, в географии и вообще во всех предметах, имеющих отношение к данной теме. Однако, действительным результатом действия этого механизма, является четвертый этап, где школьники высказывают свое мнение, свое особенное представление о географических открытиях.

Здесь мы видим с тобой учитель, что очувствование символа началось с его предъявления, затем перешло в детское нарративное повествование, которое всегда спонтанно, далее, опираясь на пробужденную детскую чувственность, мы переходим к дискурсу, в котором четко зафиксированы основные положения выверенной истории и, наконец, все завершается некоторым синтетическим суждением, где нарратив и дискурс предстают как особенное творческое представление субъекта образования.

То же самое может произойти с символом «лестницы», который олицетворяет собой соединение земли и неба, некоторое восхождение, в котором человек преодолевает себя, в котором он просто испытывает трудность подъема. Есть даже картина у И. Глазунова «Лестница», в ней изображена фигура человека, поднимающегося по нескончаемой лестнице жизни, ему трудно, но он идет не останавливаясь. Да и вообще путь от земли к небу, как бы человек его ни представлял, всегда труден и всегда связан с телесными ощущениями и чувством преодоления.

В уроке по теме «Эпоха Хрущева», учитель изображает лестницу, состоящую из четырех ступеней, и говорит, что эта лестница на пути Никиты Сергеевича Хрущева к власти. Мы предлагаем ученикам подумать, с кем Хрущев будет вести борьбу на пути к власти. Дети высказываются, таким образом, самое первое высказывание – он будет вести борьбу с самим собой, второе – он будет вести борьбу с политическими противниками, третье – он будет вести борьбу, предполагают дети с теми, кто популярнее его, и, наконец, они утверждают, что как выходец из сталинской эпохи, вершиной его лестницы будет единоличная его власть. Это все – детское повествование нарративного типа, в котором, как ты чувствуешь, есть зерна истины. А затем, вместе с детьми мы начинаем идти по этим ступеням. На первой ступени Маленков, Берия, Хрущев (фотографии), на второй ступени фотография Берии исчезает (он расстрелян), остаются Маленков и Хрущев. На третьей ступени остается один Хрущев (Маленков снят с должности и становится министром электростанций), казалось бы, победа близка, но тут начинает набирать популярность Жуков и его отправляют сначала в Одесский, а потом в Уральский военный округ. И самая трудная часть лестницы – перед четвертой ступенью возникает антипартийная группа Молотов, Каганович, Маленков, в борьбе с которой Хрущев чуть не лишился всех должностей, но принял правильное решение и оказался на вершине лестницы – в 1958 году он стал первым секретарем ЦК КПСС и председателем Совета министров и стал единоличным главой государства. Ты видишь, как совпало нарративное детское представление и исторический дискурс. Осталось сделать только вывод, в котором дети опираются на собственное суждение и исторические реалии и завершают работу с символом лестницы.

То же самое происходит и в уроке при изучении судьбы Наполеона. Где на экране перед детьми возникает схема с фразой

«Вверх по лестнице, ведущей вниз». Мы спрашиваем школьников – «Как они думают, что это такое, вверх по лестнице ведущей вниз? Бывают в жизни людей такие ситуации, когда они идут, поднимаются, но этот подъем чреват падением?» Естественно, школьники находят множество примеров из кинофильмов, из собственной жизни, где такие ситуации возникают. Мы тебе скажем, учитель, этот нарратив очень активен в своем детском проявлении, он пробуждает глубины детского переживания, по той причине, что эта проблема очень актуальна, а далее, по этим же ступеням начинает идти Наполеон от его рождения на о. Корсика, через его учебу в академии в Париже, к тому, что при осаде крепости Тулон, он применил особую артиллерийскую стратегию за что и получил звание генерала, а вскоре стал французским императором и замахнулся на Россию. И вот здесь, на самом пике своей славы, он теряет армию, отдает Польшу, Пруссию, проигрывает сражение при Лейпциге и Ватерлоо и отправляется на о. Святой Елены, где он и закончит свой жизненный путь. Ты видишь, учитель, каким образом, нарратив способствует понимаю истории и вообще смысла человеческой жизни, все открывается для ребенка по-новому в его ясности и проживании, как будто бы это происходит с субъектом образования, а не с Наполеоном.

Мы уже не говорим, друг мой, о прозвищах – Юрий Долгорукий и на карте появляется рука, тянущаяся к Киеву, это буквально, телесная ассоциация. Либо рука Сталина, на каждом пальце которой, написаны основные направления восстановления хозяйства после Великой Отечественной войны, но формулы этих направлений мы заносим вместе со школьниками в их пять пальцев, которые появились в тетрадах после обведения карандашом их руки – здесь буквально прямая связь тела субъекта образования с символом руки Сталина. Это настоящая ассоциация, тождество тела и символа. Естественно, и, это тебе извест-

но друг мой, что в опыте работы учителя часто используют символы паровоза, который превращается в схему сталинской модернизации и вагоны – это причины индустриализации, тендер поезда – средства для индустриализации, из кабины паровоза выглядывает лик Сталина, паровой котел – энергия энтузиазма, а дым, идущий из трубы есть результат индустриализации в цифрах. Но с начала, как мы понимаем, дети видят паровоз, затем самостоятельно определяют причины, средства, энергию, а далее и вагоны, и тендер и паровой котел являются транспарантами действительной индустриализации.

В копилке моего опыта, друг мой Учитель, который мы пытаемся обобщить до уровня дидактики, есть примеры с художественными символами. К примеру, «Эпоха Петра I», в качестве символа берется памятник Петру I, созданный Фальконе в 1768 году. Как известно, этот памятник создан был по инициативе Екатерины II, на нем есть надпись «Петру I от Екатерины секунды», да и сам памятник особый и держится на хвосте коня. Памятник появляется на экране, я предлагаю детям некоторую характеристику этого памятника и даю возможность детям подумать – «что мы определим в качестве основы петровских преобразований, что самое главное?». Дети указывают на то, что, наверное, экономика – на хвосте коня появляется слово «мануфактуры». «А что могут олицетворять ноги коня?», дети предполагают, что оборона страны (артиллерия, флот, крепости). «Что же олицетворяет собой туловище коня, его мощный позвоночник?», дети предполагают, что государственное устройство. Ну и в голове, как им показалось, живет культура и образование. Но и сам всадник изменяющий, информирующий Россию, поднимающий ее на дыбы, работник на троне, – это все детские нарративы. Мы подтверждаем все это и формулируем ключевые понятия, основанные на детских предположениях, тем самым обоб-

щая их, предлагаю детям прокомментировать известные строчки Пушкина:

*«Какая дума на челе!
Какая сила в нем сокрыта!
Куда ты скачешь, гордый конь,
И где опустишь ты копыта?...
...О мощный властелин судьбы!
Не так ли ты над самой бездной,
На высоте уздой железной
Россию поднял на дыбы?»* [67, с. 76]

Есть множество игровых ассоциаций, связанных с предметами, с цветом, с деталями – это тогда, когда школьники говорят от имени боевых мечей, когда голосом школьника начинает говорить Исаакиевский собор или мы попадаем в очередь Первой мировой войны и слушаем мнения людей, что бы потом это сделать причинами революции, либо под звуки метронома знаменующего последние дни династии Романовых мы заполняем таблицу хроники событий. Или, например, за знаково-символическую основу урока мы берем кардиограмму какого-то человека, и школьники предполагают – чья это кардиограмма и в ней ясно видно, что было три инфаркта, а потом этот человек умер. А на самом деле это не кардиограмма, а схема гибели временного правительства с его апрельским, июньским и сентябрьским кризисами.

Таким образом, учитель, ты видишь, что мы привели ряд примеров, в которых в качестве ассоциации выступают схемы, которые помогают школьнику ассоциировать историю со своими телесными ощущениями, буквально преодолевать трудности жизни вместе с героями литературных и исторических событий, говорить от имени балконов зданий, фонарей, от имени людей стоящих в очереди, превращать лошадь или паровоз в схему, но все это ради человеческого чувства, рождающегося из тела субъекта образования, из предметов его окружающих, которые есть продолжение человеческой телесности и это,

на мой взгляд, и ты со мной согласишься учитель, может быть устойчивым законом ассоциации, который гласит – только тогда компонент языка будет пережит субъектом образования, когда он станет его внутренним отношением, через ассоциацию.

Наша дальнейшая беседа, дорогой учитель, будет смелой, конкретной, без всяких специальных подходов, потому что речь пойдет о законе интерпретации в контексте принципа знаково-символических оснований глубинной дидактики. Ты, наверное, много раз слышал это слово и скорее всего не задумывался, что оно означает и действовал интуитивно. На самом деле понятие «интерпретация» пришло к нам из Древней Греции. Еще Аристотель называл толкование текстов самостоятельно и творчески – интерпретацией. Эту же идею затем подхватили в Средневековье, но там речь шла об интерпретации догматических религиозных текстов и, скорее, была основана на чувстве, чем на понимании, а вот уже Возрождение явило миру интерпретацию жизни, если понимать под этим глубинную чувственность или точнее синтез рационального в Античности и чувственного в Средневековье, по той причине, что все художники эпохи Возрождения, все великие титаны интерпретировали Евангелие по своему, толковали религиозные и античные тексты исходя из потребностей реальной жизни. Совсем преуспели в своем понимании интерпретации мудрецы XVII, XVIII и XIX веков. Здесь каждые сто лет менялось понимание интерпретации, оно выражало то эмпирический взгляд на мир, то рациональный, а позже материалистический и идеалистический. Достаточно в этом смысле наговорили и философы прагматизма, и экзистенциалисты, и, естественно, постмодернисты. Мы думаем, настало время друг мой дать мое собственное понимание интерпретации.

Да, без сомнения, интерпретация это толкование текстов, но в условиях абсолютной самостоятельности, в прикосновении

с помощью символов и знаков к собственному бытию, то есть к ментальным и трансцендентным основаниям самости субъекта образования и только такой подход к интерпретации создает условия для высказывания собственных интерпретивных суждений, умозаключений, собственных самостоятельных выводов. Единственное, что я хочу заметить друг мой, что у нашего нового субъекта образования интерпретация связана не с точкой зрения, а с мнением – у школьника не может быть точки зрения. Точка зрения дается человеку, прошедшему через тернии, по скалистым тропам науки в долголетнем научном исследовании. А вот то, что дети часто называют точкой зрения это просто мнение и здесь необходимо создать условие, что бы это мнение, не было продиктовано чем-то внешним – какими-нибудь стереотипами современной жизни, интернетными инсинуациями. Только в свободном выражении своего мнения, в момент прикосновения к бытию, глубинному чувству себя самого и может родиться в чистом виде суждение, умозаключение, обобщение, которое можем назвать интерпретацией. Вот это примерное понимание закона интерпретации, его педагогическое выражение, его глубинная сущность.

Опыт исследования выявил некоторую классификацию интерпретаций. Они бывают, на наш взгляд, интерпретациями образного типа, интерпретациями логического типа, бывают так же художественные интерпретации, интерпретации с помощью действия, ну и конечно, рефлексивные интерпретации. Здесь важно друг мой создать такие условия для детского интерпретированного суждения, чтобы школьник субъект образования попал в трудности свободного выражения себя. Под этим мы понимаем свободный мучительный отход от стереотипов, свободу самовыражения. Здесь очень важно задание, которые ты даешь – оно должно носить характер некоторого тождества актуального и предметного. К примеру, образом

интерпретации Великой Отечественной войны, которое школьники должны были выразить в эссе на тему: «Как я бы написал клятву партизан?». При этом я указываю на то, что присяга была одна и она носила идеологический государственный характер, а вот партизанских клятв было много – почти каждый партизанский отряд придумывал собственную клятву. И вот, когда дети узнали о зверствах фашистов на территории нашей страны, о миллионах погибших, об уничтоженных городах и селах, они должны были написать эту клятву. Здесь, как ты видишь, соблюдается принцип абсолютной самостоятельности – ни найти в интернете, ни списать у своего товарища невозможно, а это и есть целостное представление о героизме советского народа в годы войны, интерпретированное абсолютно по-своему.

В логических интерпретациях, в основе которых мышление и притрагивание в специальных ситуациях к потоку мыслительности детского сознания так же требуется конфликт между знанием и незнанием, между задачами, которое выдвигает обучение и уровнем знаний, умений и навыков учащихся, между всеобщим и единичным, между добром и злом и т. д.

К примеру, я предлагаю детям подумать – «Почему Петр I не сумел взять Азов в 1695 году, но сумел успешно взять 1696?». Казалось бы, простой вопрос, но дети начинают предлагать различные варианты, указывая на новую стратегию и тактику, на увеличение количества армии и артиллерии, но точного ответа никто не дает и вот тогда, перед ними появляется изображение «Корабельной рощи» И. И. Шишкина. Некоторые школьники знают, что это за произведение, но если в классе нет таких, я формулирую название картины. «Почему роща называется корабельной?», тут дети уже догадываются и высказывают свое, совершенно свободное суждение, что и есть интерпретация – что, скорее всего Петр использовал во второй осаде флот. Это был, конечно, примитивный ка-

зачий галерный флот, но он был использован и это решило исход сражения – Азов был взят.

Особое значение имеют интерпретации в момент проверки знаний - так называемое ассоциативное воспоминание. К примеру, микрогруппе школьников дается задание по 4-м понятиям составить рассказ. Это достаточно сложное задание, потому что просто перечислять понятия нельзя, так же нельзя их просто сформулировать, здесь необходимо найти связь между ними и придумать сюжет. Ты видишь, учитель, это тоже достаточно спонтанная интерпретация логического свойства.

Либо учащимся 9 класса дается задание найти связь между портретами Александра I, М. М. Сперанского и М. И. Кутузова – «Что общего было в отношении Александра I к ним и в чем это отношение различалось? И за что, по легенде, Александр I просил прощение и у того, и у другого?». Как видишь, здесь необходимо размышление, которое так же невозможно заимствовать, а только на основе исторических фактов, известных школьникам, необходимо интерпретировать отношение Александра к двум другим персонам.

Либо на семинаре я предложил учащимся сделать постерный доклад. На полуватмане были расположены портреты: Александра I, Николая I, Александра II и Александра III – «что общего и что различного было в деятельности этих императоров относительно крестьянского вопроса?». Есть же стереотип, что Александр I – добрый, Николай I – злой, Александр II – добрый, Александр III – злой, а на самом деле это требует собственной интерпретации, обобщения и оценки. Можно привести еще множество примеров логической интерпретаций, но ты должен понимать и поддержать меня в этом смысле – каждая логическая процедура должна завершаться самостоятельной интерпретацией школьников.

Так же, как и каждый акт художественного мышления, где субъекту образования

необходимо заглянуть в глубинные смыслы бытия на основе замысла художника, поэта, писателя, музыканта. Например, в специальном уроке настроения, где в качестве средства интерпретации я взял стихотворение А. Блока «На поле Куликовом» мы с учащимися сначала разбирали поэтические фразы из этого произведения «О Русь моя, жена моя» и дети с удовольствием пытались интерпретировать фразу Блока, высказывая свои суждения.

*«И вечный бой! Покой нам только снится
Сквозь кровь и пыль...
Летит, летит степная кобылица»*

Вопрос простой, что имеет в виду А. Блок под образом «степной кобылицы» и опять – не прочтешь, не заглянешь в интернет, не подсмотришь, а нужно самому интерпретировать этот художественный символ. Мы выясняем вместе со школьниками, что это символ неуправляемой России, а я далее завершаю это стихами Александра Блока:

*«И вечный бой! Покой нам только снится
Сквозь кровь и пыль...
Летит, летит степная кобылица
И мнет ковыль...
И нет конца! Мелькают версты, кручи...
Останови!
Идут, идут испуганные тучи,
Закат в крови!
Закат в крови! Из сердца кровь струится!
Плачь, сердце, плачь...
Покоя нет! Степная кобылица
Несется вскачь!» [15, с. 48]*

Тут ясно, что у русской души нет покоя, что Россия устремлена к незримому граду-Китежу, к своей мечте о счастье, о добре, о соборе. А далее, мы предлагаем своему классу поразмышлять над картиной И. Глазунова с изображением русских воинов, картина, кстати, так же называется «На поле Куликовом». Вопрос простой, казалось бы, – «Почему в глазах суровых

русских воинов добро и чистота? Как будто бы небо отражается в них». И опять, суждение должно быть самостоятельным, этот художественный текст должен быть интерпретирован по-своему. А далее, мы предлагаем детям послушать увертюру к опере Римского-Корсакова «Сказание о невидимом граде Китеже» в абсолютной тишине, полумраке класса, в голубых и красных подсветах учащиеся слушают увертюру. После прослушивания мы просим их высказаться, их суждения тоже связаны с интерпретацией, ведь музыка этот тот же текст и дети интерпретируют его по-своему. И, наконец, в завершение этого эстетического блока интерпретации мы просим детей написать эссе, взяв за основу фразу А. Блока «И вечный бой, покой нам только снится».

Ты видишь учитель, как много требуется умственной работы, умственного напряжения на каждом уроке, когда в нем реализуется закон интерпретации. Мы уже не говорим об уроках спектаклях, в которых школьники создают самостоятельные монологи, пишут письма солдат с фронта, говорят от имени персон истории. К примеру, в 10 классе, когда мы завершали изучение России в начале XX века, в завершение урока настроения мы поставили спонтанный спектакль «Революция в сумерках серебряного века». Ведущим этого спектакля, конечно, были мы, мы читали поэму Брюсова «Конь Блед», а дети должны были прерывать чтение монологами. Так как идея самой поэмы Брюсова связана с осуждением людей за их ложь, за лицемерие, за попрание идеалов, за подмену понятий, то коротенькие монологи, придуманные детьми, носили такой же характер. К примеру, нужно было проинтерпретировать монолог Достоевского, обращенный и к эпохе начала XX века и к нашим дням, второй монолог был придуман от имени Нечаева, третий от имени самого Николая II, который заканчивался, как известно словами «Прости их, Господи, ибо не ведают, что творят». Не буду сейчас рас-

сказывать о том, какие еще были режиссерские приемы, предложенные школьниками и высказанные мной, но спектакль, в силу его искренности интерпретаций, имел большой успех.

Особое значение интерпретации приобретают в условиях различных деловых, ролевых игр, квестов, в защите проектов...

Здесь важно, друг мой, определить основные критерии, в которых могут работать дети, вынимая из собственных глубин понимание того, что они интерпретируют. Критериями могут быть историческая достоверность, логика, творческая фантазия, влияние на аудиторию.

Мы попытались, возможно не очень стройно, показать систему условий, в которых рождаются детские самостоятельные интерпретации, где субъект образования обретает основу для формирования будущих метапредметных компетенций.

И так, друг мой, осталось сформулировать закон интерпретации в контексте принципа знаково-символических оснований: знаки и символы только тогда будут усвоены и прожиты субъектом образования, когда будут самостоятельно интерпретированы каждым участником учебного процесса.

Итак, вернемся к началу – принцип знаково-символических оснований глубинной дидактики, который представляет педагогику чувства в процессе обучения, имеет три закона: закон этимологии, в котором главным образом выражено глубинное чувство целостности, закон ассоциации, представляющий в процесс обучения глубинное чувство мыслительности и отраженности и, наконец, закон интерпретации, являющийся в процесс обучения чувство созидания и воплощенности.

► **БЕСЕДА О ЧУВСТВЕ МЫСЛИТЕЛЬНОСТИ И ПРИНЦИПЕ ИНТЕГРАТИВНОСТИ В ТЕХНОЛОГИИ «СПАС»**

Дорогой мой друг Учитель! Для меня нас беседа наиболее сложна, потому что мы, как и ты запутаны огромным количеством всякого рода понятий по поводу интеграции – здесь и межпредметные связи, которые непонятно как и где применять, и метапредметность, в которой выступает один метапредмет главным, которому, якобы все должны подчиняться, такова методологическая основа всех предметов. Более того, метапредметность часто путают с метакомпетентностью. Это, конечно, близкие, похожие друг на друга понятия, но все-таки, ты понимаешь, Учитель, что метапредметность и метакомпетенции это качественно разные вещи. Даже в ФГО-Се нет прозрачности в их интерпретации. Наиболее сложное, как ты знаешь учитель, для понимания является компетенция.

Непонятно, что является универсальными учебными навыками, а что компетенциями и какие компетенции необходимы при изучении предмета история, а какие компетенции являются универсальными и по этой причине, необходимые знания, умения, навыки при изучении истории, литературы, биологии и т.д. путают с универсальными компетенциями. Это происходит сплошь и рядом, особенно много повторений в Википедии, ну и конечно, люди, пишущие по методике, вообще выдумывают каждый раз собственные компетенции и тем самым все больше запутывают наше с тобой понимание обучения и воспитания. Это происходит потому, что они пользуются старым подходом к дидактике, где главной целью были знания и ради этого в литературу вводилась исто-

рия, в историю литература, создавались различные памятки и даже принцип связи теории с практикой рассматривал практику как средство для изучения понятий, фактов и т.д. В глубинной дидактике, друг мой, в которой я уже в течение множества бесед с тобой пытаюсь показать новый рождающийся субъект образования - все зависит именно от него. Из него так же возник принцип интегративности, под которым я вместе с ним, да и ты учитель, понимаем движение от детского сознания и самосознания, от единичных частных аспектов жизни, к целому пониманию и осмыслению всех явлений и процессов. Так устроен мыслительный заказ субъекта образования, продиктованный известным тебе движением - от хаоса к порядку, где из хаоса множества предметов сначала возникает дуальное тождество, то есть близкие друг другу предметы конвергируются, сближаются, а затем возникает квадрат тождество (когда в некотором единстве выступают предметы одного цикла, например, научно-общественного цикла или естественнонаучного цикла и т.д.). И, наконец, все восходит к желанию субъекта социализироваться, где знания, умения, навыки, по существу перестают функционировать, а инструментальные схемы становятся достоянием автоматически работающего сознания и все это для действительного успеха и пользы. Так он устроен этот новый субъект в его чувстве жизни - от абстракции и частности, в которых уже возникает тенденция будущей жизненной реальности, через способы мышления, переживания и действия к собственно реальным социальным действиям. Обычные знания, абстрактные понятия, факты и даже самые интересные, современному субъекту образования не нужны. Его чувство мыслительности заряжено жизнью и движется к ней, как будто бы школьники - маленькие взрослые, родившиеся с отпечатком социума на челе. Между тем, хочу тебе заметить друг мой, что жизненная реальность не является просто так, она тре-

бует этапности, эта этапность начинается с широты представлений, выхода от одного предмета к другому, где, наконец, в действии исчезает предметность, а главным становится осознанное поведение. Вот этот этап я называю этапом межпредметных аналогий, в русле которого действует закон аналогий. На этапе же метапредметности, где главными являются алгоритмы зарождения мышления, переживания и действия действует закон алгоритмов в глубинной дидактике. И если я правильно понимаю компетенцию, то речь здесь должна идти о такой способности человека, которая в том или ином смысле апробирована социальной практикой и только в этом случае она становится компетенцией. На этом компетентностном этапе тоже есть устойчивые связи, явления и процессы, а, следовательно, законы, которые я определяю как законы компетенции.

И так, друг мой учитель, мы разберем с тобой три закона принципа интеграции в глубинной дидактике: закон аналогии, закон алгоритмов и закон компетенций.

Переходим к анализу закона межпредметных аналогий. Удивительно, друг мой, мы сами того не замечая, всегда используем межпредметные связи, но делаем это пока интуитивно, не понимая истинного заказа субъекта образования. А его заказ - движение межпредметности в ничто, где предметные знания перестают быть, становятся автоматическим спутниками самостоятельного действия. Ты знаешь, друг мой, формулу, по которой мы работаем: образ, анализ, смысл, действие, рефлексия. Это главные этапы каждой личностно-значимой темы, им соответствуют особые типы уроков: образу - урок-образ, анализу - урок мышления, смыслу - урок настроения, действию - урок самостоятельного действия, рефлексии - урок актуализации и рефлексии. Однако, что бы понять закон межпредметных аналогий, нужно опереться на опыт проведения личностно-значимых тем в таком ключе, а опыт говорит о следующем, что в

межпредметных связях существуют свои разнообразные профессиональные тайны. К примеру, все циклы предметов делятся, как ты знаешь, на социально-научные (обществознание, история, литература, ОДНКНР, МХК), естественнонаучные (математика, физика, химия, биология, география) и цикл предметов, которые даже во ФГОСе не назвали никак, а я бы их назвал телесно-практическими предметами (технология, физкультура, музыка, ритмика, ИЗО). И вот, ты понимаешь, друг мой, у каждого из этих циклов есть своя доминанта, например, гуманитарные предметы отвечают, главным образом, за чувства, естественнонаучный цикл имеет в большей степени отношение к мышлению, а телесно-практические главным образом к действию. Ну и что, - спросишь ты. А я тебе отвечу, как человек преподающий историю, что историческое мышление и вообще мышление, наиболее эффективно развивается в связи истории с математикой, физикой, химией, географией, а вот смысловые переживания возникают в условиях связи литературы, истории, МХК и т.д., а волеизъявление (действие) школьника требует как раз связи с третьим циклом (технология, физкультура и т.д.), то есть движением. Получается, если исходить из истории, мне так удобнее, я ведь историю преподаю, что есть три уровня межпредметной связи: ближний – это предметы гуманитарного цикла, средний – это предметы естественнонаучного цикла и дальний – это предметы телесно-практического цикла. Если понимать их пребывание в личностно-значимой теме как некоторую законосообразность, то можно предположить, что в уроке образ, который олицетворяет собой целостное представление о теме, могут быть задействованы, правда в неразвитом виде, все три цикла межпредметной связи и ближний, и дальний, и средний. А вот в этапе мышления, в который может войти 3-4 урока мышления, наиболее эффективна межпредметная связь не с ближним циклом (литерату-

рой, МХК, Обществознание), а со средним (математика, физика, химия и т.д.). А вот когда мы вступаем в третий этап личностно-значимой темы, где переживаются смыслы истории, культуры и жизни, здесь более эффективно действует ближний цикл предметов. Когда же мы подходим к семинару, в основе которого самостоятельное действие школьников, где дети могут создавать постерные доклады, лепить, вырезать, шить, создавать объемные пособия, передвигаться по классу вместе с микрогруппой, жестикулировать и мимикрировать, рисовать, нечто театрализовать, то это и есть этап межпредметной целостности, где знания, прожитые ранее снимаются в желании действовать, создавать, творить. Не говоря уже о последнем этапе – рефлексии, нацеленной на судьбу личности субъекта образования, на смысл современного социума, на смысл жизни человека и человечества.

Что бы тебе было понятно, что я имею в виду, друг мой, возьмем этап мышления, где практикуются уроки абстрактного мышления, сюжетного мышления, художественного мышления и объемного мышления. Ты же знаешь, как озаряются глаза детей ясностью, пониманием и желанием разобраться, что такое цифра «3» в первой мировой войне – имеются в виду три ее этапа, что такое « $37+1=38$ » - это лишь означает, что из 38 стран участниц - 37 вели захватническую войну, а лишь одна Сербия – освободительную. Ты, я думаю, согласишься со мной учитель, когда главная идея твоего урока о феодальной раздробленности будут цифры 4, 8, 50, олицетворяющими количество уделов и княжеств Древней Руси - так это становится сразу понятным, ясным и запоминающимся. Или же, когда ты рисуешь треугольники, квадраты и в их углах вырисовываются фамилии персон истории (к примеру – негласный комитет Александра I, где он как круг, а внутри этого круга четырехугольник, на углах которого фамилии его друзей – представителей неглас-

ного комитета). Знаешь, как удивляются дети, когда на уроке, посвященном Европейским походам русской армии, появляется формула мышьяка «As», которым по приданию отравили Наполеона на острове Святой Елены, либо формула гипса

«CaSO₄·2H₂O» при изучении истории Крымской войны, не говоря уже о химической формуле хлора «Cl», при изучении первой мировой войны и последствий действия этого газа. Я уже не говорю о том, что Бородинское сражение наиболее эффективно осмысливается и запоминается детьми, когда мы используем «вектор» из математики и начинаем двигать треугольники французской армии, квадраты и прямоугольники русской армии, либо показываем падение временного правительства в виде стенограммы, а таблицы – сложные, синхронные, простые, которые только и способствуют развитию мышления, потому что пришли в мир гуманистический, где главными являются человеческие чувства и отношения из мира объективной мысли, что в соединении дает эффект глубинного проживания истории.

Когда же мы вступаем в третий этап личностно-значимой темы, который, как ты знаешь, мы называем уроком настроения, где главным образом используются художественные средства: поэзия, художественная проза, живопись. Ты понимаешь, конечно, что здесь используется ближний круг предметов, отвечающий за человеческие отношения, за очеловечивание истории и других предметов.

*«Тогда-то свыше вдохновенный
Раздался звучный глас Петра:
"За дело, с богом!" Из шатра,
Толпой любимцев окруженный,
Выходит Петр. Его глаза
Сияют. Лик его ужасен.
Движенья быстры. Он прекрасен...
И перед синими рядами
Своих воинственных дружин,
Несомый верными слугами,
В качалке, бледен, недвижим,*

*Страдая раной, Карл явился.
Вожди героя шли за ним.
Он в думу тихо погрузился.
Смущенный взор изобразил
Необычайное волненье.
Казалось, Карла приводил
Желанный бой в недоуменье...
Вдруг слабым манием руки
На русских двинул он полки...
И грянул бой, Полтавский бой!».*

Ты видишь учитель, как наполняется смыслом историческое событие, благодаря художественному образу.

*«На берегу пустынных волн
Стоял он, дум великих полн,
И вдаль глядел...»*

Это начало, которое так любят дети, но еще больше они восхищаются завершением этой части произведения Пушкина

*«Люблю тебя, Петра творенье,
Люблю твой строгий, стройный вид,
Невы державное течение,
Береговой ее гранит...» [67, с. 28]*

Почти 100 лет охвачено в энергии одного поэтического движения и это так же открывает глубинный смысл целого столетия и добавляет к историческому пониманию настроение целостной эпохи.

Музыка Г.В. Свиридова, С.В. Рахманинова, Д.Д. Шостаковича, романтические произведения Р. Шумана, Э. Грига, вступающие в урок, без всякого сомнения, под влиянием детского заказа - нужно только почувствовать, что требует субъект. Он может не говорить этого, но учитель, соединяющий романтического Э. Грига, с поэтическим строчками В. Гюго, знает точно, что отвечает его заказу.

А вот уже в уроке семинаре, уроке самостоятельного действия – главное место занимают предметы третьего цикла телесно-практического. Действие становится важнейшим мотивом и удовольствием

учения, а помноженное на успех и пользу оно рождает эффект целостного, эффект единого в понимании явления, что и есть интеграция. К примеру, слушая музыку П.И. Чайковского «Времена года. Март» и всматриваясь в картины художников пейзажистов, на которых изображена оттепель, они понимают, что речь идет о «Хрущевской оттепели» и снабжают это понимание фактами из истории, но главное здесь понимание того, что все происходит на фоне жестких морозов, которые всегда могут вернуться в эту страну. На этом же уроке, детям было дано творческое задание – подготовить диалог между отцом, недавно вернувшимся из тюрьмы, где он сидел по политической статье и был реабилитирован и потому, никому не доверяет и с большим сомнением относится ко всем нововведениям Н.С. Хрущева и сыном, верящим, что либерально-демократические преобразования в стране дадут народу новую жизнь и коммунизм обязательно будет построен, он верит в это как в свое личное будущее. И вот здесь, благодаря действию, откуда-то из глубин памяти школьники достают два разных понимания жизни – такое впечатление, что Юнг был прав, когда говорил об архетипах. Это ощущается не только в том, какие факты приводят ученики, но и с каким пафосом, в какой тональности они говорят от лиц отца и сына. Мы уже не говорим о том, что дети, строящие каравеллы XVII века, создающие объемные пособия Покровского собора храма Василия Блаженного, выступающие от имени Ивана Грозного, Т. Рузвельта, Махатма Ганди, а в уроке это необходимо было сделать в виде выступления по радио (в классе стоял микрофон, оборудованная студия) и необходимо было за 10 минут подготовить речь от имени той или иной персоны, и выступить с ней перед населением своей страны. Здесь, конечно, главным мотивом было действие влияния, которое породило целостность видения Америки, Индии, России и т.д.

Таким образом, друг мой, ты видишь, что закон аналогии имеет особый механизм, который движется от многообразия межпредметных связей, через связь истории с предметами естественнонаучного цикла, способствующих развитию мышления, на третьем этапе, где речь идет о глубинном переживании смыслов истории и культуры мы обращаемся к ближним предметным связям (литература, обществознание, МХК) и, наконец, используя дальний цикл предметов телесно-практического свойства, мы придаем всему прочитому эффект действенности, который отбрасывает от себя отдельные частные предметы, превращая акт волеизъявления в свободное самостоятельное действие, что и есть интеграция. А собственно закон межпредметных аналогий гласит: каждый последующий этап межпредметной связи есть движение к целому, уничтожающему частнопредметные проявления.

Дорогой друг. Начнем сразу с нового закона. Мы его назвали законом алгоритмов в глубинной дидактике. Здесь нужно понимать, что любой профессионализм, даже самый свободный, самый искренний и самый высокий в своем проявлении, базируется на ремесленном основании. То есть, сначала человек овладевает ремеслом, доводит это владение до совершенства и только потом, в кажущейся свободе, начинает выражать это в инобытии своих чувств. Так бывает в музыке, например в джазе, который, как ты знаешь, славится своими импровизациями, но на деле оказывается, что бы саксофонист начал импровизировать, он должен так овладеть этим ремеслом, что бы это ремесло дало ему свободу. То же самое в спорте – только футболист, овладевший в тяжелейшем труде приемами футбольной техники, способен играть, наслаждаясь и творя игру как собственную жизнь. В этом, друг мой, образ закона алгоритмов в глубинной дидактике. Это в известном смысле связано с метапредметностью. Мета – надпредметное знание о знании, или точнее, как

идти к решению задачи любого типа, четкая процедурность инструкций, которыми должен овладеть ученик субъект образования, для того, что бы потом представлять, мыслить, переживать, действовать и рефлексировать в абсолютной свободе творчества, сняв с себя все алгоритмы для решения соответствующих задач.

К примеру, в образном представлении нового школьника о будущем целостном явлении особенно эффективным является написание эссе, абстрактное рисование, передающее чувственность в результате усвоенного образа. Но что бы ребенок научился действительно четкому представлению, он должен пройти через горнило алгоритмов, в которых четко сказано как поэтапно строить свои представления. Это может быть своеобразная памятка, в которой все начинается с общей характеристики явления, переходит к частным фактам и завершается общим выводом. Этот самый примитивный алгоритм, который со временем исчезнет из реальности процесса обучения, а войдет в подсознание школьника, освободит его представление от напряжения и освободит место для свободного выражения своих опережающих чувств в написании, рисовании, игре и т.д.

То же самое происходит на уровне мышления. Здесь так же существуют свои алгоритмы, они протекают под эгидой анализа, являются основанием для деятельности и учителя, и учащегося. К примеру, учительское объяснение как аналитическое средство должно строиться в дедуктивном варианте алгоритмизации, где все начинается с общего понятия, подтверждается частными фактами и заново возвращается к общему выводу – это самый настоящий логический алгоритм. Так вот, школьник должен понимать, что его мысли в момент восприятия излагаемого материала учителем, так же движутся в этом алгоритме от общего, через частные факты к общему выводу. На этой основе осуществляется его работа над планом ма-

териала, который излагает учитель. У плана тоже есть своя памятка, свой алгоритм, то есть, правило, как составлять план. Постепенно, от сложных планов ученик переходит к более простым планам, а от них к вычленению главных понятий изложения, а далее к главной мысли этого изложения. Это процесс длительный, но другого пути вне этого алгоритма не существует. Так же существуют правила сравнения, определения общего и различного, а так же различные памятки, связанные с изучением явлений в любых предметах. В литературе это может быть памятка по изучению любого художественного произведения, в биологии – алгоритм изучения научной теории, а так же в физике и химии, в истории – специальный алгоритм изучения событий, допустим: причины, участники, повод, этапы, итоги, значение. Есть так же алгоритмы научного исследования и учащимся предлагается сначала выдвинуть гипотезы, дать предположительные ответы, а затем, пошагово доказывать правильность своих предположений или перейти к полному разочарованию по поводу высказанной гипотезы. Но главное в глубинной дидактике в контексте чувства мыслительности, это реализовать закон в механизме, который движется от внешнего к внутреннему, а от внешнего навязывания правильности написания планов до свободы собственного планирования, от определения главного по алгоритму, до рождения этого главного в творческой свободе мышления, от доказательства своей правоты, продиктованными шагами алгоритмов, до свободного откровения, в котором рождается действительное отношение к истине бытия. Это имеет отношение к работе учителя и над картинами, и над презентациями – здесь тоже есть свои алгоритмы, не соблюдая которые, можно остаться без отношения к этим картинам, не говоря уже о понимании.

Еще раз хотим подчеркнуть здесь, о необходимости тождества работы преподавателя и ученика. Для учителя важно

анализировать картину. Допустим анализ картины В.И. Сурикова «Боярыня Морозова», начинается с неба – голубого утреннего неба России, далее алгоритм говорит о том, что необходимо перейти к зданиям и понять их изображение как замысел художника, затем к одеждам людей, далее к деталям и, наконец, к главной героине, поднявшей знак двуперстия над головой. Так же можно сопроводить показ персоны ее речитативом, потому что это очевидно из замысла художника. Вот так же потом и школьник субъект образования будет анализировать любую репродукцию, понимая, что в замысле картины как художественного произведения, ничего не бывает написано зря – все имеет смысл, все рождает чувства. Это понимание и дает возможность потом, когда алгоритм станет достоянием детской глубинности, воспринимать любое художественное произведение целостно, как живое слово, как разговор с художником.

Так же можно увидеть алгоритмизацию в чтении стихов, в слушанье музыки, как бы это ни казалось странным, но странным это может быть только для дилетанта. Человек, имеющий отношение к искусству, тем более к музыке, прекрасно знает, что в любой увертюре, в любом ноктюрне, в любой симфонии есть своя структура, есть свои законы, по которым это произведение строится. Только открыв для себя на пути к свободному восприятию эти алгоритмы, субъект образования способен в дальнейшем воспринимать их не опосредованно через алгоритмы, а непосредственно, хотя, как ни парадоксально, на основе алгоритмов.

Итак, друг мой учитель, ты видишь, что механизм закона алгоритмов есть движение от внешнего, как бы навязанного обучением алгоритма, к свободному творчеству, продиктованному внутренним состоянием субъекта образования, в котором в снятом виде присутствует весь путь ремесла историка, литератора, географа, биолога и т.д. И, конечно, друг мой, ты

понимаешь, что алгоритмы важны в самостоятельном действии. Если школьник вспоминает для будущего действия, то его нужно обязательно направить с помощью специальных правил, инструкций, выполнение которых контролируется учителем, к этому воспоминанию, добившись которого, ученик решает задачу для создания фундамента своего творческого действия. И когда он начинает творить новое знание, работать над монологами от имени персон истории, литературы, географии, решать неизвестные ему задачи по математике, физике, химии, работать над только что увиденными источниками, ему так же необходимы правила и алгоритмы.

Несколько слов хотим сказать тебе, друг мой, о рефлексии. Ну вот, скажешь ты нам, - «И здесь человеку не дают свободы. Оценка, самооценка, самоанализ – это выражение свободного мнения. Дайте ребенку побыть самим собой». Мы дадим ему побыть самим собой, но только после того, как он овладеет алгоритмом восхождения к себе самому. А это означает, что начинать анализ работы своего товарища по классу нужно с позитивного, а только затем переходить к частным недостаткам и завершать оценку или самооценку нужно вдохновенным позитивным монологом. Это такой же алгоритм, нарушив который, ты можешь превратить рефлексию в обычное частное отношение к своему другу, товарищу по классу – без объективности и без глубокого понимания того, что он сделал на уроке. И конечно, алгоритмов требует и театрализация, и деловые, и ролевые, и имитационные игры и квесты, даже волонтерская практика. Все требует пошаговой разработки, четкого выполнения всех инструкций алгоритма и, как ни парадоксально, только в этом случае возможно рождение чувства мыслительности на котором зиждется и делает нашу работу эффективной принцип интегративности.

В завершении хотим еще раз сформулировать закон алгоритма, который звучит примерно так: любой педагогический

акт, на любом возрастном этапе обучения и воспитания должен нести в себе устойчивый алгоритм, который выступает сначала как внешний, идущий от обучения, а далее снимается в самосознании субъекта образования и приводит его к свободе творчества, где алгоритм выступает как внешняя жесткая форма, внутри которой, создаются условия для свободного самовыражения.

Дорогой мой друг. Мы знаем, что вызывает у тебя особую трудность в современном обучении и воспитании или скорее не трудность, а непонимание. Мы убеждены, что это категория «компетенция». Ты как человек практики, не можешь понять, как в условиях школьного образования можно формировать «способность» (так называется компетенция) к практическому профессиональному действию. Давай пойдем от обратного. Мы будем спрашивать у тебя, а ты будешь отвечать «да» или «нет».

К примеру, на уроке школьники усвоили понятие, даже если они сделали это самостоятельно и эффективно – это компетенция? Конечно, нет, скажешь ты. Перейдем к более сложному – ты решил проанализировать со своим классом «Русскую правду» Ярослава Мудрого, ты показал детям документ, они разбили его на логические части и доказали, что они понимают в чем суть этого документа. Скажи мне учитель – это компетенция или умение, или навык? Конечно, навык, скажешь ты. А когда он станет умением? Когда несколько раз ты обратишься к этому документу или другому и у школьников появится умение работать с этими документами. Боле того, ты попросил детей написать эссе – если ты не первый раз обращаешь к этой форме, то класс, как обычно, блестяще справляется с этим заданием. И опять, я убежден, ты скажешь, что это не компетенция, а приобретенный навык, который становится умением – писать эссе. Ты будешь соотносить историю и вообще любой предмет, который ты преподаешь с актуальной жизнью – казалось бы, уже близко совсем к пониманию ком-

петенции. Допустим, мы рассматриваем «Земской собор» и находим аналогию с современным парламентом РФ, находим общее и различное, в общем – мыслим. И опять, учитель, ты скажешь, нет, это не компетенция – это фрагмент обучения, в котором понятие «Земской собор» становится главным и во имя понимания, ты обращаешься к современности. Боле того, школьники могут анализировать художественно-изобразительную репродукцию, ты дал детям алгоритм, который стал их внутренним достоянием, они пользуются этими критериями и, совершенно забыв про правила алгоритма, свободно анализируют картину – это опять не компетенция, а приобретенное умение, возможно универсальное. Мы анализируем «Слово о полку Игореве», отталкиваясь от актуальных деталей современной жизни, спрашивая у детей, - кого они могли бы назвать сегодня братом? Дети высказываются. А кого же называет братьями автор произведения «До коле же братья мы будем бегать от поганых?». Дети утверждают, что он говорит о единомышленниках, о тех, кто Родину будет защищать до последней капли крови. Скажем тебе учитель, здесь есть все и знания, и умения, и навыки, но только не компетенция. Даже когда участники урока начинают вслух читать «Слово о полку Игореве» и придумывать монологи от лица князя Игоря, князя Владимира, князя Святослава – как бы великолепно не прочитали они, выполняя задание, это все-таки остается умением влиять, расставлять акценты, знанием самого «Слова о полку Игореве». Даже в условиях, когда ты предлагаешь детям создать объемное пособие, нарисовать, выступить с постерным докладом, дальше ЗУНов по предмету ты не идешь и не можешь пойти. Не о каких компетенциях речь не идет здесь, хотя возможно, это пространство, в котором осуществляется подготовка по приобретению способностей быть полезным и признанным обществом, социумом, по заказу которого формируются эти компетенции.

В моем опыте были и ролевые, и деловые игры, и игры имитирующие жизнь, и квесты с выходом на улицу, с невероятным преодолевающим поиском различных кладов, загадочных вещей, людей необычных, встреча с которыми очень интересна и вызывает к тому, что бы их найти - все это так, но это не имеет отношение к компетенциям. Даже тогда, когда теоретики компетентностного подхода подчеркивают, что в школе можно обрести компетенцию коммуникативности, управления, дисциплинированности, подчиненности, все это имеет отношение только к умениям и навыкам универсального типа в школе или в ВУЗе. К примеру, педагогическая практика, - казалось бы, вот здесь, в ее пространстве формируется компетенция, то есть способность быть полезным школе, детям, обществу. Но это опять неправда, потому что урок, который ты даешь в школе, проходит под контролем учителя, а, следовательно, большую часть работы с классом он берет на себя. Ты лишь совершенствуешь умения, навыки и знания, которые ты приобрел в ВУЗе, ты лишь практически подтверждаешь на практике те универсальные умения и навыки, которые приобрел вовремя обучения.

Что же тогда компетенция, спросишь ты, друг мой учитель. А мы тебе ответим второй раз – сформированная способность человека быть полезным обществу, быть признанным им, быть оцененным им в деньгах. И вот когда, человек сумеет доказать, что он обладает какими-то компетенциями, в условиях конечно, социальной реальности, а не в иллюзиях школы и ВУЗа, вот тогда твоя дисциплина, которую ты якобы приобрел в школе, становится профессиональной дисциплиной, а твоя способность к коммуникации действительно приобретает характер настоящего общения, не говоря уже о компетенциях управления людьми. Тогда ты спросишь учитель – так что в школе не возможно сформирование компетенции? А мы тебе ответим достаточно крамольно – в той

школе, что существует сейчас, конечно нет. А вот в школе, о которой мечтал французский педагог С. Френе, утверждавший, что каждое учебное заведение должно иметь свою типографию, свое издательство, свои мастерские, в которых дети работают не только для учебы и овладения навыками практического труда, но продукты их деятельности осуществляются на основе социального заказа, эти продукты полезны другим людям, они несут ответственность за изготовленное. Допустим, они делают скамеечки для детского дома или игрушки для детей с ОВЗ и даже шьют для них одежду и вот тогда, под контролем школы, под влиянием пользы и признанности социумом возникают действительные практические компетенции. Только статья, обсуждаемая со школьным сообществом, учителями и учеными, имеющая определенную практическую полезность или теоретическую значимость, может быть допущена в школьный журнал, который читается и оценивается не только внутри школы, но и в других школах, вузах, университетах. Ты спросишь меня учитель, - а как же быть со студентами, формируются их компетенции и способности в вузе? Мы ответим - нет, и, ты скажешь - нет. По той причине, что компетенции формируются только в условиях погружения в практическую полезную для общества работу. Это лишь означает, что, допустим, учителя истории должны хотя бы года три прибывать в школе, получать заработную плату, находится под контролем учебного заведения, из которого они вышли и вот тогда, когда их признает педагогическое сообщество, сообщество учителей, детей, администрация школы, можно считать, что их компетенции сформированы. Ты, конечно, понимаешь, друг мой учитель, что и школа, и ВУЗ имеют отношение к формированию компетенции, то есть они создают основу в форме универсальных и специальных умений и навыков, в форме практических знаний, но главная компетентностная подготовка осуществляет-

ся в рамках реальной профессиональной деятельности. Мы бы вообще, учитель, не пускали школьников сразу после школы в высшие учебные заведения – они должны пропитаться компетентным духом медицинских учреждений - если они будущие врачи, школы - если они будущие учителя, строительных площадок - если они будущие строители, компьютерных лабораторий - если они будущие программисты и только после этого, когда самые примитивные компетенции будут сформированы и они будут способны хотя бы к социальной адаптации, к пониманию того, какую профессию они выбрали, они могут поступать в вузы. А каждый вуз, формируя универсальные умения и навыки профессии, должен после его окончания контролировать, корректировать формирование профессиональной компетенций на тех предприятиях, на которых будут работать студенты. Мы бы сказали, друг мой, что настоящие компетенции когда-то формировались в студенческих стройотрядах. Студент приносил пользу, работа была ответственной, за это платили или не платили деньги, и

она приносила социальную удовлетворенность, была признана обществом.

Ну а теперь осталось только сформулировать – что же такое закон компетенций, но прежде об условиях, в которых это закон функционирует. Первое – условие пользы создаваемых продуктов для общества. Второе – условие социального заказа, то есть то, что делают люди, обществу должно быть необходимо и оценено материально. Третье – это должно быть абсолютно самостоятельно и индивидуально, с ответственностью, которую человек возлагает на собственные плечи. И, наконец, последнее условие – все компетенции любой профессии должны быть подготовлены знаниями, умениями и навыками функционального типа, универсального типа, метапредметного типа, социокультурного типа.

Итак, закон компетенций гласит: *любая компетенция должна быть сформирована и может быть сформирована только в условиях реальной социальной практики, подготовленной в процессе становления знаний умений и навыков в образовании.*

► **БЕСЕДА О ПРИНЦИПЕ СХЕМАТИЗАЦИИ И ЧУВСТВЕ ОТРАЖЕННОСТИ В ТЕХНОЛОГИИ «СПАС»**

Дорогой Учитель, мы думаем, что для тебя важно понять, что такое отражения и что такое схематизация. Мы бы сказали сразу, что отражения – это совместное диалогичное проживание смыслов, то есть допустим категория любви и чувство любви мы переживаем одинаково. То есть я тебе излагаю суть этого понятия, и я чувствую, что ты понимаешь о чем я говорю. Это твое понимание является отраженным светом для меня. Этот отраженный свет вдохновляет меня, это и есть глубинное понимание. Мы говорим с тобой о войне, и я чувствую, как у тебя возникает ненависть

к ее бессмысленности. Это твое состояние именно состояние, не мысль, не понятие а состояние затрагивающее твои глубины отражается во мне светом пробуждающим меня самого. И вот здесь, ты должен почувствовать что придти к такого рода глубинному взаимопониманию невозможно без определенной схематики, без очень жесткой ступенчатости восхождения к этому глубинному диалогу, то есть человеку оказывается нужен инструментальный, о есть очень продуманное обработанное опытом жизни человечества, структурная схема, по которой мы сами того не замечая

восходим к взаимопониманию, то есть к отражению, глубинному диалогу. Вот именно этот инструмент схематической структуры я называю принципом схематизации. Принцип схематизации я понимаю как инвариантную схему движения от вещей и понятий к их смыслам. Но это смысл переживания тождества совместного открытия и учителя и ученика.

Дорогой учитель, тебе задумывающемуся над смыслом жизни по той причине что ты учишь детей, который как никто устремленны к попыткам понимать смысл жизни, а именно это состояние Гусерль называл "интенциями" понадобится условия, в которых эти смыслы открываются для тебя... Но тебе как педагогу, как учителю они открываются только для того чтобы в дальнейшем открыть их детям. Я думаю, что действительный смысл жизни, возможен к открытию в условиях истоков, допустим настоящей природы, когда ты смотришь в небо, а еще лучше в ночное небо. И ты не просто поднимаешь глаза к звездам, а по заказу собственно субъективного состояния, это приводит тебя к проживанию бесконечности бытия, его бездне и вечности. В противовес, и я даже сказал бы в конфликт с этим состоянием всеобщего, в тебе возникает переживания связанное со своим единичным опытом и в это мгновение ты счастлив что почувствовал вечность и грустен потому что жизнь твоя коротка и конечна по сравнению с предыдущим состоянием. И это состояние на разрыв, всеобщего и единичного рождает в тебе качественно новое состояние особенного в котором в единстве снимаются и вечное и единичное и у тебя возникает представление о смысле жизни. Это может происходить не только при созерцании ночного неба, но и в сосредоточенном всматривании вдаль моря, в величавую высоту горы, в обычное дерево в котором расдвигается ствол, а далее стволы дифференцируются в ветви и доходят до плодов и листьев. Именно это объективное движение, природной дифференциации, может в

тебе пробудить с одной стороны чувство соучастия в этом движении, с другой стороны чувства жизни как мгновения собственной жизни, и опять смысл открываешь в особенном... Вот именно такое движение к особенному в себе, к особенному собственному представлению, где от синкритичного взгляда в небо, в котором присутствует и всеобщее и единичное, человек далее погружается в состояние вечной бездны, которая выше его, но увлекает и отрывает от земли, и человеку начинает казаться, что этот отрыв прекрасен, но опасен. И в счастье этого отрыва от земли внедряется элемент тоски и страха – это страх и тоска по земле, по возврату. Возвращение к единичной жизни кажется созерцающему небо успокоением, но на самом деле возврат чреват ощущением единичности, конечности жизни. И вот в этом конфликте всеобщего, тотального и единичного, возникает потребность в представлении о смысле жизни. И только сам субъект, всматривающийся в небо и уходящий от него в единичность, способен воссоединить две альтернативы в собственном, самостоятельно созданном творческом представлении о смысле жизни. Вот эту схему я и назвал схемой неба.

Как видишь, Учитель, субъект образования сам пришел к чувственному представлению о смысле жизни. По существу, так открываются любые смыслы в любых жизненных аспектах. Именно на основе этой инвариантной схемы построены все методы образного представления. Методы образного представления действуют на пяти уровнях: на уровне целостного урока (всеобщий метод образного представления); на уровне комплексной части урока (общий уровень представления); на уровне фрагмента урока (частный уровень представления); и на уровне урочной детали (микроуровень представления). Метод в технологии «СПАС» развивается всегда в четыре этапа и несет в себе базовую схему, показанную выше. Этап первый – общая характеристика символа в ее всеобщей и



Схема образного представления, именуемая схемой «Неба»

единичной представленности. Этап второй – всеобщая характеристика символа. Этап третий – единичная характеристика

символа. Этап четвертый – задание для самостоятельного выражения своего представления о символе. Схема выглядит так:



Схема метода создания образного представления

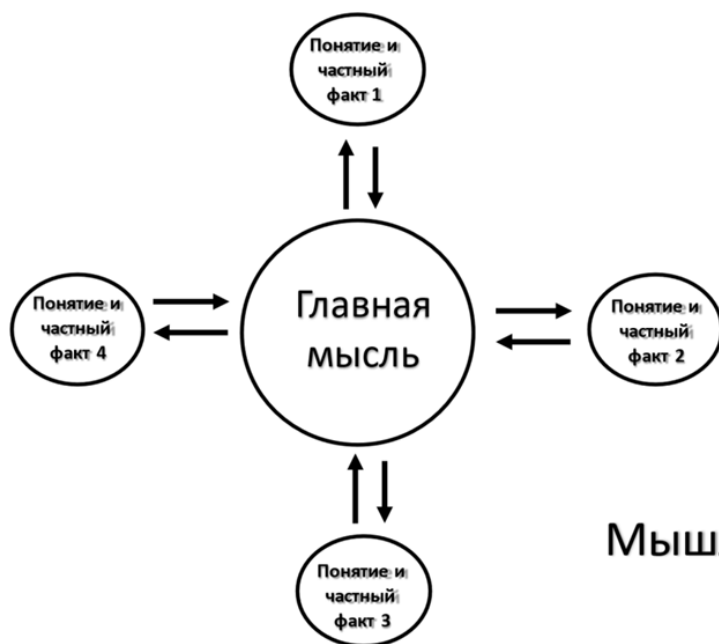
Ты должен понимать, Учитель, что эта схема имеет отношения ко всем образным началам обучения и воспитания в технологии «СПАС». Если ты едешь с детьми в созерцательное путешествие, либо ведешь детей в экскурсию на музей, либо начинаешь изучать очень важную тему в литературе, истории, географии и т.п, то ты не можешь обойтись без этого метода, который действует на основе романтической названной схемы «Неба».

В то же самое время ты конечно думаешь о солнце, о его пока непонятном вли-

янии на землю на человека, но несмотря на все тайны этого загадочно светила, мы точно знаем что землю кружит вокруг солнца, так же как и движутся все планеты солнечной системы. Мы точно знаем, что солнце отдает свою энергию земле согревая ее своим теплом, и получает от земли возвратную энергию которым так же питается как земля от солнца. Такое же тепло доходит и до других планет расположенных ближе или дальше от солнца и так же как и земля другие планеты возвращают солнцу в зависимости от их возможно-

стей свою энергию. Так во взаимообмене энергии существует солнечная система. Именно по этой тотальной аналогии осуществляется движение человеческой мысли - она всегда движется от главного к второстепенному, к аспектам и наполняется далее, осмысленными аспектами и частностями. Взаимосвязь Солнца и планет легли в основу схемы «Солнца», по которой на мой взгляд осуществляются любые мыслительные акты в процессе обучения и воспитания в технологии «СПАС». В обучении схема «Солнца» преломляется через открыто или латентно находящуюся в цен-

тре любого мыслительного акта главную мысль, которая далее конкретизируется в частных понятиях или фактах, изучение которых возвращает субъект образования к главной мысли. И здесь важно, что энергия главной мысли питает понимание частностей, а усвоение частных понятий и фактов рождает возвратный эффект, и так главная мысль поэтапно наполняется содержанием частных понятий и фактов, и в завершении представляет собой абсолютное чувство понимания изучаемого явления, или интеллектуальным чувством. Схема выглядит примерно так:



Мышление как схема
«Солнца»

Хочу еще раз подчеркнуть, друг мой, что именно по этой схеме функционируют все мыслительные акты в технологии «СПАС», которые приводят субъект образования к проживанию интеллектуальной ясности изучаемого явления. На основе этой инвариантной схеме работает метод центра, который и в большом и в малом контуре «СПАСа» работает на проживание интеллектуального понимания педагогических и дидактических явлений. Метод центра имеет четыре этапа: на первом этапе мы предъявляем главную мысль в интригующем, рационально-смысловом,

проблемном или логическом задании. Далее, как во всяком мышлении, идет этап воспоминания, затем этап открытия новых знаний, а затем этап возвращения к главной мысли и ее окончательное понимание и разрешение. Данный метод действует на пяти уровнях: на уровне целостного урока, когда центром урока является интригующее начало, несущее в себе и логику и смысл, которое далее анализируется в воспоминании, приоткрывается в изучении нового знания и завершается в разрешении интриги. На втором уровне метод центра охватывает комплект

логических частей и связан с проблемным заданием, которое открывается в такой же последовательности, однако проблемное задание здесь является концентром. На третьем уровне, где главной формой является логическая часть в качестве концерта выступает проблемная ситуация, разрешаемая в спонтанном воспоминании и открытии нового внутри логической ча-

сти. И, наконец четвертый, микроуровень, связанный с отдельным понятием или с отдельной деталью, которые далее анализируются в воспоминание об этимологии слова или детали, затем конкретизируются в новом знании о слове или детали, и, наконец, завершается в чувстве понимания этого слова или детали. Схема центра развивается в четыре этапа:



Схема метода мышления «Концентр»

Дорогой Учитель! Если в методе об-разного представления главным педагогическим результатом является открытие субъектом образования чувственного представления о смыслах жизни, то в методе концентр субъект приходит к переживаемому пониманию смысла предмета, а, следовательно, и смысла жизни. А в следующую схему, в которой рождается взаимоотражение переживаемых смыслов, я назвал схемой луча. Конечно как я и ты всегда испытывали обжигающие действие солнечных лучей. Солнечные лучи не смотря на туман дожди и снег все равно прикасается к телу каждого человека.и все наши переживания и настроения определяются именно отраженным в нас светом солнечных лучей. Когда пасмурно это всего лишь свет солнечных лучей прикрытых тучами,у нас определенное настроение когда день прощается с нами,и медленно наступает вечер.человек испытывает желание осмыслить прошедшее, пережить

уходящий день а это всего лишь уход солнечных лучшей за горизонт.либо когда он встает ранним утром и на чистом небе без облачка он видит ясность солнечных лучей,он переживает будущий день как радость,как реализацию мечты своей жизни. И так мы видим эффективность влияния солнечных лучей на человеческую жизнь на судьбу человека и это влияние постоянно.Оно создает условие для переживаний в любую погоду,в любое время дня и ночи. Осознанно или неосознанно.То есть всегда солнечный луч,вместе с человеческим сознанием. И так, луч – это приближающееся к человеческому сознанию, а, следовательно, поживание тепла и света. Хочу заметить, Учитель, что как только луч отделяется от солнца и движется к земле, т.е. к человеку, то, наверное, во времени каждое мгновение этого движения ощущается как нарастание этого тепла и ясности мысли и чувства. По этой причине луч в далеке есть переживание тождества его представ-

лений между человеком и солнцем. Когда луч становится ближе, человек испытывает тождество его осмысления: он начинает понимать, что это солнечный луч, и что такое же тепло есть в нем самом. А встреча солнечного луча и человеческого рождает проживание тождества. Когда же солнечная энергия прикасается непосредственно к телу и сознанию человека он переживает тождество смысла этого луча. И, наконец, в завершении человеку самому хочется стать лучом, и он становится им в волеизъявлении, в действии. Т.е. по существу схема луча – это движение человеческого сознания от представлений, через тождество мышления к тождеству переживания, а от него к тождеству действия. Причем, как ты понимаешь, Учитель, каждый этап влияние луча есть нарастание его теплоты и света. Схема луча как схема смыслового переживания выглядит так:

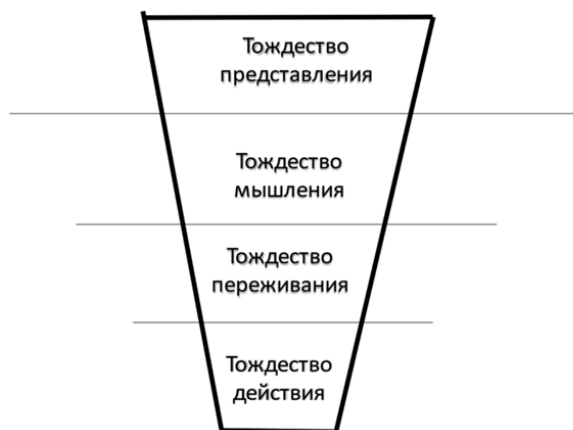


Схема «Луча» как путь к смысловому переживанию

В обучении и воспитании в контексте технологии «СПАС» схема луча действует в форме метода, именуемого методом керна. КERN вошел в технологию из пространства строительства. Как известно, строители называют кернам инструмент, способный оставить метку на любом самом твердом материале. Так вот схема луча, внедрен-

ная как метод, способно создать условия для переживания смыслов жизни субъектам с самым поверхностным и одномерным сознанием. КERN развивается в четыре этапа: Этап первый – это тождество представлений субъекта о смыслах жизни человека, истории и культуры, который осуществляется с помощью сравнения деталей из жизни ученика и из пространства культуры. На этом этапе сравнение деталей достигает тождества, а, следовательно, переживания этого тождества. На втором этапе метода, согласно схеме луча, учащимся предлагается осмыслить это тождество и пережить идентичность мысли, оставленной в культуре и имеющейся в самом субъекте образования. На третьем этапе проживается тождество художественных смыслов с помощью поэзии, музыки, живописи. На четвертом этапе субъект образования начинает действовать согласно открытым им смыслам: писать, рисовать, лепить, играть. И на четвертом этапе керна достигает своей цели: субъект образования воплощает свое переживание смыслов в жизнь, и тем самым не оставляет равнодушным никого из участников поиска смысла (см. схему). Именно на четвертом этапе – в действии ученик достигает апогея в переживании смысла. Так метод «Керна», развиваясь от широты представлений, через сужающееся мышление, сближаясь сторонами переживания завершается в абсолютном тождестве действия, где смысл доходит до своей чистоты.

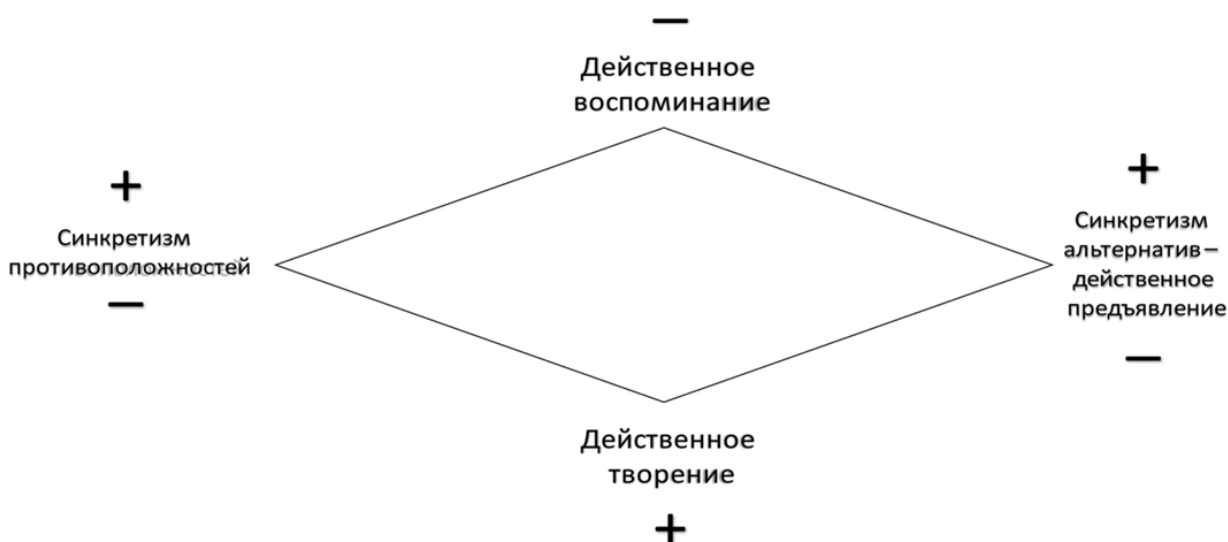
Другое дело, друг мой – это туча. Туча это тоже схема, которая создает условие для отражения субъекта образования в материале предмета и в субъект-субъектном общении учителя и учащихся. Почему схема названа тучей? Потому что туча, как ни странно, всегда чревата дождем, т.е. действием. Даже если дождя не было мы все равно предвкушаем изменение своей жизни, ведь туча всегда дождлива либо снежна, и от этого возникает желание изменить свое поведение: спрятаться, укрыться, или наоборот смело идти под



Схема метода смыслового переживания «Керн»

дождем, радуясь своей связи с небом. Схема тучи выглядит таким образом: от мотивационного начала, т.е. специального задания к действию – к различающимся на схеме противоположностям: первая противоположность, назовем ее условно ми-

нус, есть действенное воспоминание. Другая сторона противоположности, назовем ее плюс, есть действенно творение. И, наконец, собственно событийное действие, где разрешается конфликт воспоминания и творчества. Выглядит эта схема так.



Каждое педагогическое явление, охваченное технологией «СПАС» завершается самостоятельным творческим действием, которое развивается именно по этой схеме. Отсюда возник метод действенного творчества: его первый этап – общая характеристика будущего действия и мо-

тивация к нему; его второй этап – воспоминание, готовящее к творческому действию; третий этап – творческое действие на основе воспоминания; и, наконец, четвертый этап – предьявление творческого продукта. Выглядит схема так:



Схема метода действенного творчества

На каком бы уровне технологии не функционировал метод действенного творчества он всегда развивается по схеме «Тучи» и в четыре этапа. Если мы завершаем, допустим, созерцательное путешествие, и школьники должны написать эссе о целостном впечатлении, которое возникло в результате этого действия то работа над этим написанием развивается именно в четыре этапа: сначала учитель мотивирует учащихся к написанию эссе, затем с его помощью дети самостоятельно вспоминают нечто прожитое, далее они пишут эссе и опять учитель здесь их прямой помощник. Завершается работа метода предъявлением творческого сочинения и его анализом. Таким же творческим событием завершается работа интеллектуального клуба в большом контуре «Спаса», на этой же основе действует работа по постановке художественного спектакля в театральном клубе, и таким же образом завершаются все адаптационные игры. То же самое происходит в малом контуре «СПАСа»: урок-образ в результате приводит учеников к изложению своего творческого представления о целостном явлении, которое они будут изучать. В уроках мышления метод действует по такой же схеме, но с доминантой смелости решения и абсолютной самостоятельности. Почти так же завершается работа в уроке настроения в специальной форме, которую я назвал театр спонтанных образов: здесь ученик получает задание, воспомина-

ет как действовал человек, роль которого ему придется сыграть. Затем он творит эту роль, работает над ней, расставляет акценты, вычлняет главное. И, наконец, предъявляет ее в спектакле. И естественно, так же осуществляют свое действие и урок самостоятельного действия, в котором метод действенного творчества реализуется полностью: в нем есть мотивационное начало, воспоминание всего изученного в теме, творческое задание, которое дети, используя прошлый опыт, выполняют на уроке. И, наконец, предъявление, которое так же оценивается в определенных критериях. Так же действует метод действенного творчества на уровне отдельных фрагментов урока, логических частей, сюжетов и так далее. И, как ни странно, именно на последнем этапе, где где речь идет о чувстве мгновения творческий акт осуществляется так же в четыре этапа.

Таким образом, Учитель, ты видишь, что чувство отраженности, которое рождается в результате действия принципа схематизации в технологии «СПАС», эффективно реализуется только тогда, когда методы соответствует схемам. И чем ближе метод к схеме, тем глубже проживание самостоятельного действия.

И, наконец, последнее природное состояние, наиболее пограничное, самое загадочное – это влияние молнии. Для человека всегда неожиданное, вызывающее ответную эмоциональную реакцию: страх, испуг, восторг, и, конечно, мысль, и всег-

да человеческая забота о смыслах бытия, с переживанием глубинного конфликта между жизнью и смертью. Эта схема имеет скрытный характер – она влияет только в своем изначалье, как и молния, которую увидел человек и через мгновения он уже сам с собой: осмысливает, испуган, и совершает какие-то действия. В этой связи покажу тебе, друг мой, движение этой схемы, о которой я только догадываюсь. Все начинается с вопроса, вспышки, которая вызывает желание сосредоточиться, уйти в себя и подумать. Во-первых вспомнить все, что было в обучении или воспитании. А затем, в качестве альтернативы, обратиться к собственной жизни, и почти сравнения то, что ты переживал в образовании с реальностью жизненных впечатле-

ний ты приходишь к собственному пониманию и мнению о явлении. Здесь очень важно как можно меньше находиться в открытом диалоге со школьниками – они осмысливают пробужденное начало самостоятельно, самостоятельно приходят к выводу. По этой причине возникла формула, которую мы назвали безответная педагогика. Эта формула и есть схема молнии. Итак, все начинается с вопроса-вспышки, далее школьник обращается к воспоминанию, затем переворачивает это воспоминание в актуальную жизнь и делает вывод. Так как в реальности мы видим только вопрос, а все остальное происходит только в сознании субъекта образования, то схема почти вся пунктирная. Итак, схема «Молнии»:

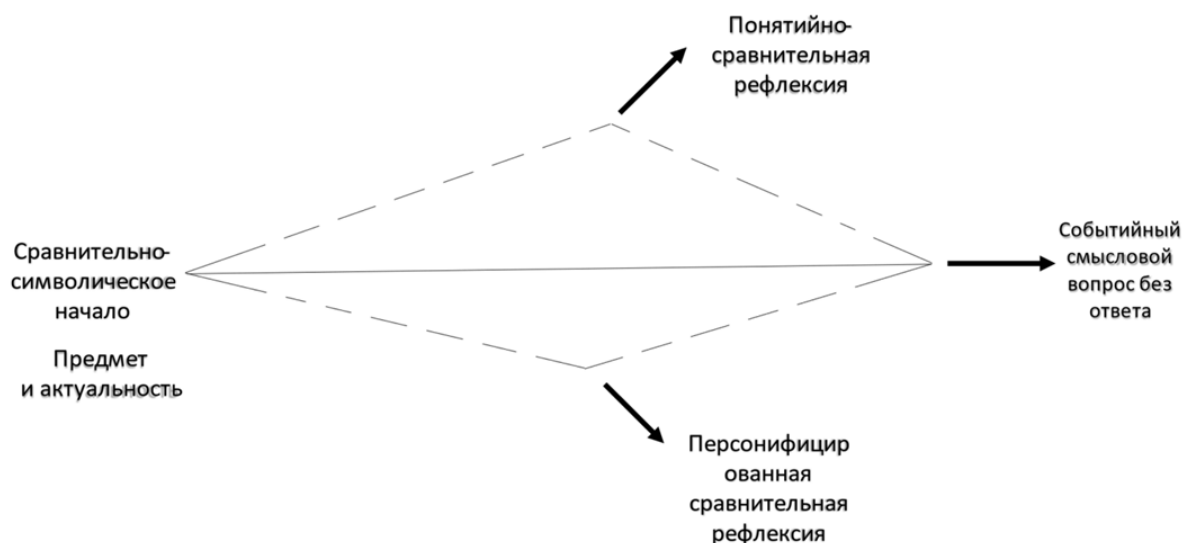


Схема рефлексии «Молния»

Так как рефлексивные акты охватывают всю технологию «СПАС» и результируют связь с реальным социумом, естественно, они превратились в метод. Метод рефлексии имеет четыре этапа: этап первый, сравнительно-символический, где сравниваются символы, изученные в технологии с актуальными символами жизни. Второй этап связан с понятийным срав-

нением, где происходит анализ понятий, изученных в обучении и воспитании с актуальными понятиями. Третий этап рефлексивной персонификации. Здесь происходит сравнение персон истории и культуры с реальными персонами актуальной жизни с позиции открытия ими смыслов своей деятельности. И, наконец, завершается метод рефлексии четвертым этапом,

на котором возникает главный рефлексивный вопрос, обращенный к смыслу жизни школьника, который остается без ответа и дается на откуп самоосмысле-

нию, на откуп действительной рефлексии над смыслами практики жизни. Схема выглядит так:

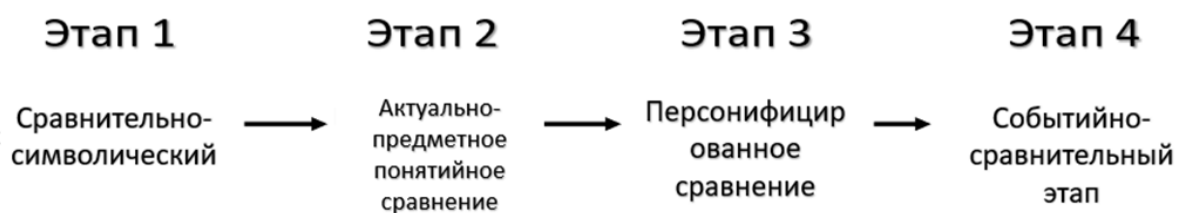


Схема метода рефлексии

Метод работает на уровне большого контура: в созерцательных путешествиях, интеллектуальных клубах, театре, адаптации и социализации. Рефлексия как метод присутствует и в малом контуре, где все типы уроков и внеклассных мероприятий завершаются рефлексивными актуальными осмыслениями, развивающимися по схеме «Молнии» и методу рефлексии.

Таким образом, ты видишь, Учитель, перед нами пять схем. В силу глубинности самой технологии эти схемы олицетворяют природные явления: схема неба, схема солнца, схема луча, схема тучи, схема молнии, которые приходят в технологию в виде метода образного представления, метод центра мышления, метод зерна (смыслового переживания), метод действия творческого и метод рефлексии. Так как я предполагаю, что все эти методы явления устойчивые и обязательно применяемые на всех уровнях образования, то, естественно, они работают в русле определенных законов. Закон I – закон соответствие метода глубинной существенной схеме, нацеленной на субъект

субъектное отражение. Чем ближе метод к схеме, тем эффективнее его отражающее субъект субъектное взаимовлияние. Закон II – закон инвариантности методов. Ты видишь, Учитель, что все представленные методы имеют определенные этапы. Ни в коем случае нельзя отходить от этих этапов, чтобы добиться проживания в виде отражения. Поэтому закон гласит: каждый метод имеет свою инвариантную схему, и, как бы ни складывались обстоятельства, метод развивается только по ней. Или, точнее, закон «этапной определенности» каждого метода. И, наконец, закон III – закон движения к отражающему проживанию. Каждый из методов имеет свою цель: в одном случае это проживание опережающего представления, в другом – это проживание мысли, в третьем – смысла, в четвертом – самостоятельного действия, в пятом – рефлексивного акта. Однако каждый метод нацелен главным образом на эффект взаимного отражения и проживания этого отражения. Или иначе все это называется законом движения к чувственному отражению.

► **БЕСЕДА О ЧУВСТВЕ СОЗИДАТЕЛЬНОСТИ
И ПРИНЦИПЕ УСТОЙЧИВЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ
И ВОСПИТАНИЯ В ТЕХНОЛОГИИ «СПАС»**

Дорогой Учитель! Ты уже привык к тому, что мы начинаем каждую беседу с определения понятий. Будем выполнять наше правило.

Созидание – как это понимать и что это значит в практике работы? Созидание – это всегда инобытие глубинности человека, то есть то, что накопилось в его чувственной сфере, не подвержено никакому внешнему влиянию, а идущее из глубин его целостных представлений, его конструктивного мышления, открытых смыслов бытия. Весь этот путь снимается в чувстве созидательности, в одном порыве, без всякой компиляции и плагиата, в творческом действии. Казалось бы, так просто, друг мой, но это, как ни странно, требует устойчивых форм, в которых это самовыражение произойдет. Ты уже знаешь, что основополагающей структурой, которой мы руководствуемся в глубинной дидактике, является известная пятикомпонентность – образ, анализ, смысл, действие, рефлексия. Как возникла эта устойчивость, эта жесткая структура, очень определенная канва, в русле которой действует множество разнообразных приемов? Ее возникновение связано с модусами бытия, которые есть представления о бытийственных глубинах человеческого самосознания. Бытие является человеку, еще не другим людям, а именно человеку, ему субъекту, оно является в представлениях и эти представления, мы называем модусами бытия. Так как субъект, которого мы обучаем и воспитываем это индивид личность, то есть тот, который сам выживает и строит свою судьбу в пространстве и во времени, не ожидая ни от кого помощи, то естественно, ему необходимо понимать, куда он идет. Если он учится, то ему

нужна перспектива того, что будет дальше, какое явление он будет изучать. Если он уже работает, то ему тем более нужно перспективное видение той деятельности, которое он будет осуществлять. Именно поэтому, бытие, то есть энергичное духовное начало человеческого самосознания, является в своем первоначале человеку в чувстве целостности и в этой целостности появляется символ будущего явления, ключевые понятия этого явления, типологический образ персоны этого явления и собственное особенное представления субъекта образования о будущем явлении, возможно выраженное в эссе, в рисовании, в постовых докладах, в творении художественных образов. Однако, это начало, привязанное к целостности, это всего лишь форма будущего, в ней все виртуально и неопределенно, хотя эта форма, без всякого сомнения, содержательна, но это всего лишь форма, которая есть в известном смысле «дорожная карта» будущего изучения темы. Но как всякое образное формальное начало, она требует осмысления и наполнения содержанием и в этом контексте, следующий модус – модус мыслительности, который является в обучение в виде абстрактных форм осмысления целостности, в виде сюжетного мышления, в виде художественного мышления и в варианте объемно-действенного мышления. Это достаточное количество аспектов для того, чтобы наполнить целостный формальный образ содержанием. Когда же метаморфоза наполнения завершена бытие является человеку субъекту образования в модусе отражения. Чувство отражения предполагает желание отдать накопленное содержание другому человеку, отразиться в нем своей наполненностью

и на этой основе вступить в глубинный диалог с персонами истории, культуры и жизни, это буквально проживание чистого смысла бытийственных отношений. Когда же чувственная смысловая наполненность превзойдет меру, модус переходит в созидательность, а у субъекта появляется мотив творческого действия, его осмысление, его творение, его презентация. И, наконец, пройденный путь завершается модусом воплощенности, глубинным желанием человека социализироваться, изменить окружающую действительность в соответствии с пережитыми идеалами, что в дальнейшем приводит человека к рефлексии.

И так, ты увидел, друг мой, действующий закон связи модусов бытия и форм обучения, который выглядит так: каждому модусному проявлению соответствует устойчивая форма обучения. То есть если это целостность, то она связана с уроком образом; если это мыслительность, то данный модус выражается в четырех мыслительных формах (урок абстрактного мышления, урок сюжетного мышления, урок художественного мышления и урок объемного мышления); модус отраженности является в устойчивой форме урока настроения, где главным является проживание глубинных смыслов бытия с помощью поэзии, живописи, музыки, театра; модус созидательности выражается в уроках самостоятельного мышления, который синтезирует в себе весь предыдущий путь; и, наконец, модус воплощенности представлен уроком актуализации и рефлексии, связывающим предмет с реальной жизнью.

Если ты увидел здесь устойчивость, друг мой, то знай, это не твое видение – это видение субъекта образования, это он так живет и чувствует. На этой основе возникает второй закон принципа устойчивых форм обучения и воспитания в глубинной дидактике – закон инвариантности. Суть его заключена в том, что все показанные формы уроков, объединенные в личностно-значимую тему, развиваются по вну-

тренней инвариантной структуре: образ, анализ, смысл, действие, рефлексия.

Посмотрим, как это происходит на практике.

Урок-образ. Его инвариантная структура начинает свое действие с мотивационно-символического комплекса фрагментов, где от детских личностных впечатлений жизни, соотнесенных с впечатлениями учителя, мы восходим к понятию тождества этих впечатлений, а от них к символу всей будущей темы, что по существу есть образное символическое начало. Далее, урок переходит в комплекс опережающего рационально представления, то есть, по существу в анализ символа. Здесь символ превращается в схему, схема наполняется ключевыми понятиями, которые проживаются с помощью фактов. А далее, по внутренней структуре, урок переходит к смыслам, которые представлены в комплексе фрагментов персонификации. Здесь представлена типологическая персона будущего явления, осмысливаются черты ее характера и проживается с помощью художественных средств главный конфликт жизни персон. И, наконец, в действии персона обращается к учащимся с вопросом смыслового характера. Анализ и смысл конвергируют, сближаются и завершают свое взаимопроникновение в творческом действии – в написании эссе по поводу представленного образа и оценки и самооценки того, что представлено, то есть рефлексии. Заметим, учитель, другого пути для создания урока-образа не существует. Ты можешь наполнять каждый компонент структуры иным содержанием, разнообразить его, но суть останется в пяти компонентах: образ, анализ, смысл, действие, рефлексия.

То же самое происходит и в уроках мышления, только меняется характер образности, характер мышления, интерпретация смыслов, а действие становится интеллектуальным. Урок, как ты знаешь, начинается с интриги – интеллектуальной загадки, которая есть образ будущего

интеллектуального действия (она может быть абстрактной, сюжетной, художественной, объемной), но на втором этапе она обязательно вступит в анализ, который выражается в комплексе логических частей воспоминания, где присутствует фронтальный, опрос, индивидуальные задания, творческие задания, но все они носят ассоциативно-понятийный аналитический характер. Как и следующий комплекс логических частей соответствующий категории смысла и представляет собой открытие новых знаний, который представлен тремя логическими частями: монолог учителя, диалог с учителем и полилог. И далее, урок мышления переходит к интеллектуальному действию, где с помощью различных приемов, связанных с решением головоломок, тестов и других задач выясняется понимание связей между прошлым и новым знанием. И, наконец, урок завершается разрешением интриги. Это разрешение всегда носит характер напряженного конфликта, наполняя его более интересным содержанием, чем начало. Еще одно обстоятельство – над уроком мышления всегда витает идея разрешения интриги, то есть после воспоминания мы полуоткрываем тайну интриги, после изучения нового материала мы открываем вторую часть интриги, ну и завершаем, как ты видел, разрешением интриги и рефлексией над ее разрешением.

Инвариантное лицо: образ – интрига, воспоминание – анализ, новое знание – смысл, действенное закрепление – действие, разрешение интриги – рефлексия.

Ты видишь, дорогой учитель, как проявляется закон инварианта – все в нем строго и структурно, чтобы ты не сомневался пойдём дальше. Следующий этап – это чувство отражения в котором как ты видел из предыдущего закона связи возникает глубинный диалог между учителем и учащимся, но суть этого отражения как раз связана с инвариантной структурой образ, анализ, смысл действия и рефлексия. Но содержательно, конечно, эта структура от-

личается от предыдущей, так как обращена к глубинным смыслам бытия, к их проживанию. Это отличие связано с использованием художественных средств: поэзия, художественное слово, музыка, театр. Это объясняется тем, что люди создававшие великие произведения искусства в любой области имеют опыт глубинного диалога и отдают нам этот опыт для того, чтобы использовать его в практике обучения.

Итак, инвариант – образ имеет отношение к художественному образу урока. Инвариант Этап – анализ связан с эстетическим анализом любого явления. Смысл обращен к этике глубинного диалога суть которого – вступление в искренний разговор ученика и персоны истории, культуры или жизни. Действие же здесь связано с художественным воплощением, с театром, как говорят педагоги – с театрализацией. Когда же театрализация закончилась – переходим к рефлексии, оценке и самооценке того, что произошло.

Итак, инвариантная структура так называемого урока настроения представляется из себя:

1. Сюжет художественного образа.
2. Сюжет эстетического анализа
3. Сюжет этического смысла.
4. Сюжет театрального действия.
5. Сюжет рефлексии, самоанализа, оценки и самооценки того, что произошло.

Итак, вернемся к началу этой структуры урока – настроения. Первоначальный, как я его называю сюжет называется сюжетом мотивационно-художественной символизации. И представляет из себя следствие движения от детских художественных впечатлений: свет, музыкальная тональность, художественное слово через такое же впечатление учителя к рациональному понимаю того почему они мыслят и чувствуют тождественно.

И наконец возникает художественный образ триединства средств – слово, образительная наглядность, музыка.

К примеру, на фоне второго концерта С. Рахманинова учитель читает поэму «Чер-

ный человек» С. Есенина вкрапливая в это чтение изображение персон истории начала двадцатого века: здесь Достоевский, Сергей Нечаев, Николай 2 со своей семьей. Обычно «Черный человек» производит очень сильное впечатление на детей, а с музыкой и картинками это достигает уровня образного переживания. Далее начинается второй этап урока – эстетический анализ, где мы сначала пытаемся открыть смысл поэтических строчек Есенина и начинаем понимать, что он смотрит в зеркало и видит там черного человека, себя же. Как известно, поэма заканчивается словами: « Ветер сгинул, темнеет в окошках рассвет, ах ты ночь, что же ты наверху. Я в цилиндре стою, никого со мной нет, я один и разбитое зеркало».

Когда же мы закончили анализ поэтического произведения – мы обращаемся к анализу художественных изобразительных произведений, то есть к тем портретам, которые сопровождали поэму. Естественно дети предполагают то о чем мог думать Достоевский, какие мысли мог высказать Сергей Нечаев и что мог сказать перед смертью своей семье Николай 2. «Ты же помнишь учитель что он сказал: «Прости им, Господи, они не ведают что творят». Он имел в виду солдат, которые стреляли в его семью. Сюжет переходит к более приближенному тождеству. Дети начинают анализировать музыку Рахманинова, при этом мы, учитель, создаем условия для прослушивания этой музыки.

В классе полумрак, горят прожектора и дети, прикрыв глаза, слушают музыку. И наконец сюжет эстетического анализа завершается их миниатюрным сочинением, в который по замыслу должны войти их анализ музыки, поэзии, живописи, то есть всех эстетических средств, которые были использованы в уроке. Это как ты видишь – сюжетный эстетический анализ художественных произведений, он тоже инвариантен. Он всегда похож по своей структуре. Где речь идет об углубляющемся тождестве учащихся, учителя и персон истории.

От внешнего анализа поэтического слова к собственному эстетическому, словесному выражению. Следующий этап урока-настроения – это этап персонификации, где мы пытаемся понять этический смысл эпохи и прожить его. Структура сюжета такова – все начинается с показа персоны – портрет Николая второго. Мы подбираем специально портрет такого рода, чтобы на нем были рельефно определены человеческие качества Николая 2. Это делается для того, чтобы учащиеся подвергли этическому анализу этот портрет и через себя, через собственное внутреннее чувство пытались определить черты его характера. Когда же это произошло мы предлагаем учащимся отрывки из писем его жены – Александры Федоровны, где она характеризует Николая 2 как человека, это часто совпадает с тем, что предлагают дети. Далее мы переходим к проживанию этого образа, я предлагаю детям посмотреть на убранство комнаты, где он жил, это скромное, почти спартанское жилище. И когда мы видим на детских лицах удивление мы начинаем читать им дневники Николая 2, в которых изложены его взгляды на любовь, на дружбу, на отношение к своей жизни и деятельности, а затем последний этап сюжета – Николай 2 обращается от своего портрета к учащимся, чтобы те подумали над его фразой « Прости им Господи, они не ведают что творят. Почему он с такой фразой обратился к людям, которые казнили его семью и его самого. Обычно такой вопрос вызывает трудности у детей, они пытаются с трудом выйти из своего клипового мышления и подчиниться глубине этой фразы, вот именно в этой трудности возникает момент глубинного диалога Николая 2 и каждого школьника сидящего в классе. Ты видишь, учитель, что в эстетическом сюжете мы обнажили, пробудили эстетическую чувственность школьника, а в этическом сюжете обратили его к глубинному этическому размышлению и чувствованию и вот теперь настало время соединить это в одном событии,

в одном чувственном действии – это воплощение двуединства осуществляется в условиях театрализации. Дети играют, читают «Черный человек» Есенина, придумывают монологи Достоевского, Нечаева, Николая 2 и эти монологи включаются в общий сюжет спектакля с использованием музыки Сергея Рахманинова. Когда же спектакль завершается – мы подвергаем его анализу, оценке, самооценке и что по существу является собой рефлексией над собственной судьбой и судьбой эпохи. Ты видишь, учитель, что здесь опять возникает инвариантная структура по которой школьник воспринимает мир и переживает его – образ, анализ, смысл действия и рефлексия.

Следующая устойчивая форма получила название урок самостоятельного действия. Обычно он проходит в нашем опыте в условиях некоего группового семинара. Учащиеся разделены на микрогруппы, в которых осуществляется зависимость одного участника от микрогруппы в целом. Ответственность микрогруппы за каждого из участников, а также работа всех микрогрупп класса на общую решаемую задачу урока. Если говорить о законе инварианта глубинной дидактики, то и здесь он повторяется полностью. Образом здесь служит мотивация к действию, анализом – действенное воспоминание, смыслом – действенное творчество, действием – презентация созданного творческого продукта и естественное пятый этап – рефлексия, анализ и самоанализ.

К примеру, внутренняя и внешняя политика Николая 1 это урок завершающий, и естественно поэтому он семинар. В качестве действенной мотивации учитель использовал таблицу оценок, в которой он предлагал оценки группы в целом и индивидуальные. Причем он использовал принцип нарастания балльности. И получалось что с одной стороны это ускоряющиеся во времени задания и каждое последующее задание более высокий балл. Обычно этот простой ход мотивационный

оказывает влияние на детей, на школьников и они готовы к действию. Так как учитель использовал принцип зависимости группы и отдельных людей, то это тем более усиливало мотивацию.

Этап второй, действенное воспоминание, или в нашей терминологии анализ. Каждой группе дается задание вспомнить, для того чтобы воспроизвести это для всех групп, причем кто будет монологически отвечать, дети не знают, это требует очень серьезной работы и ответственности каждого. Предъявляемые монологи отличаются друг от друга по средствам, которые будут использовать учащиеся в своем ответе. Монолог первой группы посвящен внутренней политике, реализуется устно. Монолог второй группы – внешняя политика реализуется с помощью наглядных пособий. Монолог третьей группы – общественные движения, реализуется с помощью х/ф «Петрашевы», а также объемных деталей – пера Николая 1 который он подписывал смертный приговор петрашевцам и этим же пером подписывал им помилование. На столе, накрытом красивой зеленой скатертью, лежали два листа, которые третьей группе необходимо было заполнить от имени Николая 1. Ты видишь, учитель, что здесь реализуется момент нарастания интереса – каждый последующий этап интереснее предыдущего. Далее начинается третий этап урока, связанный с творческим действием – в воспроизведенное знание учениками учитель добавляет свое эвристические задания. К примеру, в одном из них была дана медаль, с одной стороны которой были изображены Петр 1, Екатерина 2 и Николай 1, а с другой стороны железная дорога с идущим по ней паровозом. Здесь необходимо было в обобщенное знание добавить творчески осмысленную деталь истории в виде медали, тем самым открыть смысл внутренней политики Николая 1, каждая группа получила такое же задание. После подведения итогов в баллах учитель предлагает всем творческое действие в виде

мозгового штурма. Условием было в течение одной минуты собрать пазл из частей одного предложения, вот это предложение «Железные дороги — не следствие насущной необходимости, а чаще предмет искусственных нужд и роскоши. Они побуждают к ненужным перемещениям с места на место.» Оно было разделено на 4 части и необходимо было в течение 60 секунд собрать его и прокомментировать.

Естественно, это требовало обобщенных усилий всего урока. Знания, сконцентрированные в одном мгновении, один мыслительный акт, котором нельзя допустить ошибки.

Это сказывалось на интенсивности работы учащихся и помноженное на балльный эффект (это оценивалось в 15 баллов) приводило действие учеников к высокому педагогическому результату, далее при подведении итогов уроков группа с самыми большими результатами получала высокие оценки, остальные оценивали индивидуально.

Самое главное — сохранение инвариантной структуры, по которой строится любой урок — образ, анализ, смысл действия, рефлексия.

Также в этой внутренней структуре развивается и урок рефлексия и актуализация, возвращающий школьников из далеких им пространств истории в реальную жизнь. Он тоже инвариантен и построен на сравнении актуального и исторического. В первом акте рефлексии дети сравнивают исторические символы и символы современной России, выясняют причины их сходства и различия.

Это и есть рефлексивная мотивация. На втором этапе учащиеся ставятся в условие сравнения понятий предмета, который они изучали с современными понятиями, распространенном в современном социуме и подтверждаемых событиями. На третьем этапе учащиеся сравнивают смысл жизни персоны в истории и смысл жизни современного человека. И это, как ты понимаешь, учитель, этап смысла нашей инвариантности. Далее на четвертом этапе сравнивается события, которое произошло в прошлом и происходит в настоящем. И, наконец, на пятом этапе урока учащимся предлагается элемент безответной педагогики, своеобразное самостоятельное домашнее задание.

К примеру мы сравнивали сейчас с вами черно-белую маску эпохи Возрождения с ч/б маской-символом эпохи Хрущева, указав на то, что памятник Хрущеву был сделан скульптором тоже в Ч/Б тональности. В уроке мы поняли, что ч/б маска — это пример виртуальности человека, его неопределенности, его возможной честности и предательства. Домашнего задания сегодня не будет, идите домой и подумайте какую маску носите вы...

Таким образом, друг мой учитель, ты видишь что мы разобрали с тобой закон инварианта, действующий в свете принципа устойчивых форм обучения и углубленной дидактики. И доказали друг другу что все предлагаемые глубинной дидактикой формы уроков соответствуют закону инвариантности.

То есть действуют идущей от детского сознания структуре обучения — образ, анализ, смысл действия, рефлексия.

► **БЕСЕДА О ЧУВСТВЕ ВОПЛОЩЕННОСТИ
И ПРИНЦИПЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОДХОДА
ПРИ КОЛЛЕКТИВНОМ, МИКРОКОЛЛЕКТИВНОМ
И МИКРОГРУППОВОМ ОБУЧЕНИИ В ТЕХНОЛОГИИ «СПАС»**

Формирование основных положений регулятивного принципа индивидуально-го подхода при микрогрупповой организации обучения определялось двуединой направленностью исследовательских суждений.

Первое направление связано с пониманием роли микрогруппы в современном социуме, второе - с движением микрогруппы и ее участников к состояниям глубинного диалога.

Анализ первого направления указывает на то, что современный социум представлен микрогруппами многообразной направленности, но суть нахождения в пространстве реальной жизни остается неизменной – это непрерывное пребывание в микрогрупповом взаимодействии и отношении: семья, профессиональная деятельность, общение. При этом каждая микрогруппа, на каком бы этапе развития жизни человека она ни возникала, всегда ориентируется на макрогруппы более высокого уровня социума, что всегда червато автономной жизнью микрогруппы, индивидуацией каждого в микрогруппе, возникновением личностных диалоговых отношений в ее рамках. Это касается и профессиональной микрогруппы, которая проявляет себя в таких же критериях. Именно по этой причине регулятив индивидуально-го подхода при микрогрупповой организации обучения предполагает такую организацию обучения и воспитания, при которой субъект образования обретет необходимый опережающий опыт микрогрупповых взаимодействий и отношений. Между тем для нашего исследования наиболее важно понимание движения сознания и самосознания субъекта обра-

зования к глубинному диалогу как фактору его жизненного становления.

Опыт исследования показал, что образовательный диалог, как важнейшая интенция именно современного человека, определяет эффективность отношений в социуме, но его возникновение как некоторое самотождество, как диалог «Я - Ты», высшая степень которого есть еще более глубинная форма – диалог «Я - Я», невозможно без соответствующих объективных этапов микрогрупповой жизни в обучении.

Если рассматривать движение к глубинному диалогу в микро-группе как некоторое определенное качество, пока взятое вне зависимости от года обучения, методов и форм, то можно представить работу микрогруппы в контексте регулятива индивидуально-го подхода при микрогрупповой организации обучения в трех блоках, каждый из которых состоит из пяти уровней. Это движение по блокам и уровням определяется не надуманным использованием средств, методов и форм на каждом этапе движения к глубинному диалогу, а имманентным, внутренне объективированным движением субъектов образования, объединившихся в микрогруппу и вдохновляемых интенцией глубинного диалога. Глубинный диалог как действительная жизнь образования, как то, ради чего школьники приходят в школы, студенты в вузы осуществляет «притягивание» в свое поле и пространство латентно. У участников микрогруппы возникает иллюзия, что их самодвижение, их совместная деятельность, которая претерпевает далее дифференциацию, доходящую до индивидуальных проявлений, до

личностных откровений, – явление стихийное. На самом деле межгрупповой и внутригрупповой динамикой руководит в качестве профессиональной реализации глубинный диалог как прикосновение к бытию жизни.

Каждый этап жизни микрогруппы на пути к глубинному диалогу требует соответствующих средств, методов и форм. Первый блок – блок микрогруппового взаимодействия и отношения. Первый уровень – уровень пробуждения. На нем с помощью специальных средств, методов и форм осуществляется работа с микрогруппой, которой присущ неразвитый синкретизм начала взаимодействия и отношения. Взаимодействие рационально, схематично и являет собой начало сотрудничества в пользу макрогруппы более высокого порядка; отношение индивидуально. На этом уровне каждый участник микрогруппы, не отрываясь от взаимодействия, испытывает индивидуальную обособленность и впервые притрагивается к глубинным смыслам бытия. Еще раз подчеркнем, что синкретизм микроколлективного и индивидуально-го, гибкое плавное перетекание одного в другое есть имманентное начало любой микрогруппы, участвующей в освоении того или иного образовательного явления.

Второй уровень – уровень рационального ментального сотрудничества. На данном уровне в микрогруппе начинает доминировать идея внешнего взаимодействия. Микрогруппа склонна выполнять задания, доказывающие макрогруппе или преподавателю статус ее целостности. На этом уровне сотрудничество носит характер индивидуального равенства, хотя спонтанно намечаются и определяются роли в микрогрупповом взаимодействии. Это роль идеолога, способного творить новые идеи и творчески вдохновлять микрогруппу, роль организатора, способного к переводу и распределению сформулированной идеологом идеи, и роль исполнителя, способного претворять в жизнь со-

зданное в сотрудничестве микрогруппы. При этом, как было замечено, эти роли условны, непостоянны и зависимы от рациональных проблемных ситуаций.

Третий уровень – уровень существенного анализа. На этом уровне

внутри микрогруппы объективно возникает эффект дифференциации, когда каждый в группе склонен выполнять свою роль в одиночестве, беря на себя все три ролевые функции (идеолог, организатор, исполнитель), но в определенной иерархии в зависимости от способностей. При этом группа дифференцируется и представляет собой индивидуальные проявления каждого только при условии существенного анализа того или иного образовательного явления.

Четвертый уровень – уровень продуктивного взаимодействия. Здесь группа заново тяготеет к идее сотрудничества, но нацеленного на репрезентацию продуктивного результата. Это означает, что каждый в группе склонен к точному определению своего места и роли в совместном статусе микрогруппы, которая ориентирована и на макрогруппу, и на педагога.

Пятый уровень – уровень оценки и рефлексии. Здесь определяется эффективность деятельности микрогруппы в целом, ее соотнесенность, успех и польза в контексте макрогруппы, в оценке педагога. Анализ также подвергается выполнение функциональной роли каждого участника микрогруппы в критериях сотрудничества. В данном случае микрогруппа динамизирует от целостного представления себя, через анализ индивидуальных ролей, к пониманию своего общего полезного результата. Подчеркнем еще раз: исследования показали органичность, объективность и строгость в имманентном движении микрогруппы от целостного представления о себе, через индивидуально-ролевую дифференциацию, к результативному взаимодействию всех участников микрогруппы.

Второй блок – блок ментальных взаимо-

действий в микро-группе. Он возможен как внутреннее движение микрогруппового взаимодействия только после первого рационального блока микрогруппового взаимодействия и отношения. Можно сказать, что в первом блоке в форме взаимодействия только наметилось микрогрупповое поле и пространство, лишь формально определились роли каждого в микрогруппе и была сделана попытка гармоничного воссоединения микрогруппы в продуктивном действии.

Блок ментальных взаимодействий в микрогруппе можно определить как явление, приближающее микрогруппы к глубинному диалогу, а следовательно, микрогруппы настраиваются не на внешний анализ рационального аспекта явлений, а на проникновение в умонастроение той или иной образовательной области, где, несмотря на ее характер, все будет рассматриваться через жизненные ситуации, заимствованные из опыта субъекта образования.

Первый уровень - уровень ментального образа. Здесь предпрофессиональное образовательное явление в практике, его принцип индивидуального подхода при микрогрупповом образовании и Микрогруппа на этом уровне выступает как дифференцированное единство, где каждый соотносит ментальный образ со своей жизнью.

На втором уровне, пережив это начало как внешнее, каждый участник микрогруппы обращается к взаимодействию для выработки общего понимания внешнего для них пока умонастроения,

Третий уровень - уровень индивидуальных ролей. Здесь участники микрогруппы пытаются осмыслить и пережить ментальность образовательного явления, опосредуя свои суждения собственными жизненными ситуациями в контексте ролей идеолога, организатора, исполнителя.

На четвертом уровне в микрогруппе начинаются конвергентные тенденции, сближающие участников на пути к про-

дуктивно-му результату. Микрогруппа заново выступает как некоторая целостность, но уже углубившая на основе умонастроения индивидуальные роли.

Пятый уровень - уровень самооценки. В связи с тем, что ментальный блок предполагает некоторую внешнюю образность, оказывающую влияние на другие микрогруппы, осуществляется самооценка проявленности микрогруппы в целом, отдельных ее участников и фактора ее полезности.

Первый и второй блоки движения микрогруппы к глубинному диалогу обращены к внешним характеристикам образовательных явлений, однако второй, ментальный блок, представляющий не-посредственную практическую жизненную реальность образовательного явления, есть необходимая ступень, на которой участие микрогруппы приоткрывают мотивы собственной жизни, Н, позиций и обращаются к внешнему. Это некоторая ступень после которой только и возможно возникновение глубинных откровений внутри микрогруппы.

Третий блок - блок возникновения глубинного диалога в микрогруппе. В данном блоке микрогруппа, сближившаяся в двух предыдущих, готова взять на себя ответственность, основанную на откровении личностных смыслов жизни. В этом блоке микрогруппа испытывает потребность в откровении, в действительном глубинном диалоге, высшим пределом которого является его форма «Я - Я». Участник микрогруппы способен переживать состояние «Я и моя судьба», «Я и моя Родина», «Я и человечество», «Я и Абсолют», понимая этот диалог как персонализацию. Все диалоговые компоненты выступают как персоны глубинности, причем в данном случае участники микрогруппы открывают в себе личностные начала, а микрогруппа в целом является средством для этого откровения. Первый уровень - уровень глубинного диалога «Я - Мы». Здесь главным средством выступает художественный образ, в котором представлены основопо-

лагающие смысловые конфликты жизни (добро - зло, Бог - мамона, служение себе - служение че-ловечеству, благочестие - грех). Художественный образ потому выступает здесь как изначально, что микро-группа на этом уров-не дифференцирова-на на личности, которые способны вступи-ть в диалог с преподавателем или с дру-гой личностью только в том случае, если в самосознании последней будут пробуж-дены глу-бинные смыслы жизни. Именно такое состояние микрогруппы возникает на первом этапе. Художественный образ идентичен внутренним запросам каждой личности.

Второй уровень - уровень рациональ-но-глубинного диалога. Когда в результате обоюдного взаимовлияния эффект глу-бинно-го пробуждения состоялся, микро-группа имманентно переходит к рацио-нально-смысловым диалогам, она заново воссоединяется для выражения своего со-стояния, где разговор эстетического и эти-ческого свойства возникает между двумя участниками ми-крогруппы, по той при-чине, что диалоги возникают спонтанно. Страстные полемические диалоги имеют свой предел, своеобраз-ную меру, после ко-торой микрогруппа заново дифференци-руется, приобретая характер совершенно отчужденных друг от друга участников, их состояние определяется внутренней необходимостью переживания глубинно-го смысла бытия. Это происходи* потому, что в результате рационально-глубинного диалога су^ деня приобретают противо-речивый субъективный характер и н со-знании и самосознании каждого участни-ка микрогруппы воз. пикает потребность примиряющего тождества.

Третий уровень - уровень переживания глубинного диал©. га. Отчуждение требу-ет таких средств и методов художествен-но, образного свойства с использованием триединства слова, нагляд. ности, музыки, которые создадут условия для пережива-ния глу. бинного диалога внутри самого самосознания. Это диалог откро. вения,

где возможны какие-то внутренние слова либо их отсут. ствие, в результате которых человек идентифицирует себя с глу. бин-ными смыслами жизни, открывает в себе устремленность к служению другому че-ловеку, детям, образованию, человечеству.

Четвертый уровень - уровень микро-группового воплощения. Когда мгновение глубинного озарения прошло, в микро-группе возникает динамика конверген-ции. Участники микрогруппы ис-пытыв-вают интенцию к творческому действию, с помощью ко-торого они будут способны отдать нажитое в глубинном опыте ми-крогруппы другим, испытавшим то же са-мое микрогруппам, и тогда возникает ди-алог «Я - Мы».

Пятый уровень - уровень микрогруп-повой рефлексии. Опыт исследования показывает, что творческое действие, ос-нованное на духовном диалоге с другими микрогруппами, никогда не за-вершается репрезентацией.

Принцип индивидуального подхода при микрогрупповой организации глубинных диалогов в обучении определяет основ-ные критерии, которые должно учитывать образование, опираясь на микрогруппы. Эти критерии основаны на месте и роли ми-крогруппового подхода в образовании и на том, что микрогруппа как некоторая ячейка субъектного опыта содержит вну-тренний потенциал самостановления и при прочих внешних влияниях развивает-ся и функционирует самостоятельно, имея при этом выявленные исследованием бло-ки и уровни, по которым она при-ходит к необходимости глубинного диалога.

В этом контексте были выработаны три основополагающие закономерности, ко-торые разнятся по содержанию, но струк-турно проникают в организацию жизни и образования как информационного поколения, так и вновь рождающегося поколения жизни творчества. При этом необходимо подчеркнуть, что для субь-ект-информационного образования ха-рактерен микроколлектив, для субъекта

жизнетворческого образования характерна микрогруппа. В первом случае преимущественно возникает взаимодействие, а во втором - отношение, однако выявленные механизмы законов идентичны.

Закономерность первая - индивидуальная микроколлективная и микрогрупповая зависимость. Она звучит так: чем ответственнее задания индивида перед микроколлективом и задания щности перед микрогруппой, тем ответственнее функционирование микроколлектива и микрогруппы.

Образование является коммуникативной основой жизни. Поэтому закономерность вторая - микроколлективное и микрогрупповое влияние на индивида и личность как фактора эффективного взаимодействия и диалога.

Закономерность третья - межмикроколлективная и межмикрогрупповая ответственность в образовании. Это означает, что пребывание в образовательном микроколлективе только тогда явится эффективной основой для реальной жизни в социуме, когда взаимодействия и отношения будут определяться общей для микроколлективов и микрогруппы задачей.

Хотя регулятивный принцип микроколлективного и микрогруппового образования обращен своими критериями и к микроколлективу, и к микрогруппе, в данном параграфе представлено в основном действие этого принципа в микрогрупповом варианте. Это объясняется тем, что и положения, и законы регулятива идентичны и для микроколлектива. Этапы его движения формально похожи на этапы движения микрогруппы, но содержательная суть, конечно, иная. Она главным образом связана с успехом в нахождении, комбинировании и ситуативном применении информации. Именно поэтому микроколлектив - явление неустойчивое, каждый раз при новом информационном поиске изменяющее своим партнерам, обновляющее место своего пребывания, жаждущее новых острых информационных ощущений. Когда-нибудь эти два образования - микроколлектив и микрогруппа - обязательно сблизятся, чтобы обогатить друг друга стремительностью в поиске информации и одухотворенным поиском соотнесенности понятий и законов с реальными жизненными ситуациями.

ПОТОК ПЕРЕЖИВАНИЙ И РЕГУЛЯТИВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ТЕХНОЛОГИИ «СПАС»

► БЕСЕДА О ЧУВСТВЕ СУДЬБЫ В ПРИНЦИПЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОДХОДА В ГРАЖДАНСКОМ ОБРАЗОВАНИИ В ТЕХНОЛОГИИ «СПАС»

Все, о чем мы будем говорить с тобой, Учитель, невероятно. Потому, что педагогика как наука, анализируя образование, никогда еще не обращалась к категории судьбы. Однако философы достаточно часто, особенно мистики, формулировали свое отношение к этой категории. Ну зачем это тебе, Учитель, если мы говорим о судьбе в педагогическом смысле? И тебя,

естественно, интересует мое и твое понимание человеческой судьбы. Мы ни секунды не сомневаемся, что ты, мой друг, знаешь и веришь в наличие судьбы... И в самом общем виде можно сказать, что судьба – это главная, основополагающая линия жизни любого человека. Это его путь, который дан, предначертан, предзнаменован, предопределен человеку. И, как ни

странно, здесь нет никакого выбора, как бы на этот счет не стонали наши психологи. Мы убеждены, и ты тоже, что судьбу не выбирают, она дана человеку как внутреннее чувство удовлетворенности собственной жизнью. Ведь почему-то ты удовлетворен жизнью или неудовлетворен? От чего ты отталкиваешься? Что для тебя главный критерий? Ну конечно же это линия судьбы, который ты интуитивно, если она не пробуждена в твоём сознании, придерживаешься. И вот здесь, друг мой, мы думаем, что ты впервые засомневаешься в моих размышлениях. Потому что мы тебе скажем, и это не будет самоуверенностью. Мы знаем эти линии жизни. Человек новой цивилизации чувствующего разума так же наделен этим знанием, но он не знает, что он знает. Невозможно эту судьбу, эту линию жизни обмануть. Если ты человек земли, и любишь эту землю всем сердцем, ты никогда не выберешь жизнь сантехника в городе, или творчество режиссера в кино. И даже если обстоятельства сложатся так, что и то и другое тебе придется попробовать, ты это сделаешь во имя любви к земле, и вернешься к ней, чтобы быть счастливым. И наоборот. Если ты режиссер, если ты художник, если ты музыкант, ты станешь музыкантом и художником. И как бы тебе не нравилось капать в землю, изредка забывая о суете города, ты все равно вернешься к музыке и к кисти. Это, казалось бы, бытовые рассуждения, так скажем обычный человеческий разговор, который конечно вызывает сомнение и у тебя и у других. Этот разговор даже может быть возмущенным*, указывающим на то, что у человека отняли свободу, что он не хозяин собственной жизни, что есть какая-то судьба, какая-то воля, заставляющая человека поступать по принуждению. Отвечу тебе, Учитель: - Да, именно воля, именно предопределенность, предустановленность, данность определяет человеческую жизнь и судьбу. Но только ты должен понимать, Учитель, что в отличие от демокритовских атомов,

от коллективного человека, жившего в контексте идеологических понятий, у которого тоже была судьба, индивид-личность живет по-другому. Для человека коллективизма существовала одна судьба – служение государству, и неважно кто ты, министр или рабочий, судьба у нас одна – служение государству. Все так и чувствовали и только так понимали свою жизнь. Отсюда и массовый героизм в годы ВОВ, и стройки пятилеток, и мы все, «воины шальные дети, и генерал и рядовой». У человека новой цивилизации чувствующего разума, индивида-личности есть интуитивная способность чувства собственной судьбы. Никто никогда не навяжет этому человеку чужую судьбу. Никакие внешние идеологические штампы не являются для него судьбоносной основой. Он всегда созерцательно, глубинно и правильно выберет свой жизненный путь, свою линию жизни. Другой вопрос будет ли эта линия жизни осуществлена, ведь путь требует постоянных преодолений, духовных рождений и духовной смерти, ложных ощущений неопределенности, и даже попыток уйти на другую линию жизни. Но это всегда оборачивается для человека трагедией. Хотя такое в переходе возможно. Мы уже оговорились, Учитель, что знаем линии жизни и судьбы, по которым пойдут люди новой цивилизации. Возможно, это опрометчиво, но ты их тоже знаешь, как знают эти линии все, кто вступил в XXI век. XXI век это время перехода от цивилизации мыслящего разума к цивилизации чувствующего разума. И здесь доминирует в пространстве мироотношения три основополагающие направленности, три тотальные судьбы, которые человек не выбирает, а несет их в себе, как драгоценность. Они ему даны. Эти три линии представлены типологией информационного человека, типологией человека творчества и человека с гражданскими тенденциями. Если ты человек матрицы, если ты человек информации, если ты пользователь или программист, то ты лишен идеи

творчества жизни, и как бы ты не старался проникнуть в тайны художественного творчества, писать музыку, заниматься живой наукой, ничего у тебя не выйдет. Ты будешь все время комбинировать, участвовать в инсайтах, пытаться быть креативным, а это все категории информации. Твоя жизнь в творчестве бесполезна. Другая типология людей, люди творчества и культуры. Они находятся в постоянном поиске, они творят свои телесные индивидуальности личностного духа. Но в переходе продукты их труда не востребованы ни государством, ни обществом. С одной стороны государство не готово принять плоды их труда, а с другой стороны – они не готовы отдать государству то, что сделано ими в состоянии откровения. Наконец, третий тип, это люди и школьники с тенденциями гражданственности. Им дано судьбой жить во имя общества, во имя государства. Они склонны пребывать в микро-коллективах и микро-группах. Их удовлетворенность жизнью – это гражданское чувство, то есть чувство любви к человеку, к земле, к порядку, к культуре, к гражданской общности, которую они представляют, имеется ввиду этнос в целом или сословие. Они рождены для творчества жизни, для творения уюта семьи, для глубинных гражданских коммуникаций дружбы, для всечеловеческих трансцендентных откровений, где основой их мироотношения является любовь, истина, добро, красота, творчество. Скажем тебе проще, Учитель, одни работают на родину, на свой этнос, творят его жизнь и его дух, другие отданы человечеству и служат его ценностям. И если тебе, человеку этой типологии вдруг захочется заработать много денег, участвуя в компьютерных играх, или творя компьютерные программы, ничего у тебя не выйдет, потому что твоя судьба связана с идеей бессеребряничества, где выбор между Богом и Мамоной уже сделан за тебя. Твоя задача творить без принуждения, без думы о зарплате. Как только ты начнешь привлекать и при-

тягивать к себе идеи матрицы, идеи карьерного роста и успеха, как только ты сядешь за компьютер и войдешь не в свою жизнь, а в жизнь предлагаемую уже готовыми клеше, ты тут же проиграешь. Потому что твоя судьба в другом, в служении Родине. Здесь, Учитель, ты можешь мне возразить: «Ну а как же современные звезды эстрады, классической музыки? Современные художники, разъезжающие на дорогих машинах и живущие в фешенебельных особняках?». А мы тебе ответим: дело все в том, что они не имеют отношения к культуре, к гражданскому обществу. Они люди информации. А в информации есть свой эстетический аспект. Но он принадлежит не художнику, а матрице. И человек адекватный этой матрице успешен в ней. И еще раз хочу подчеркнуть, Учитель, мы не делаем идола из человека культуры и гражданина. И не знаю чья судьба эффективней и полезней для человечества. Кому труднее. Кто совершает подвиг, а кто просто живет. Мы убеждены только в одном: есть эти три линии жизни. Они судьбоносны. И они даны разным по типу людям. Один – человек информации, другой – человек культуры, а третий ориентирован на жизнь во имя гражданского общества. Единственное, что я хочу добавить, и ты со мной согласишься, учитель, все эти три поколенческих типа находятся в одном человеке – в человеке перехода. Эта мука и есть его судьба. Как ни странно, он живет не для себя, а для будущих поколений. В виртуальных страданиях он вынашивает этот переход. Это его разрывает обращенность к компьютеру, к цифре, желание творить из собственного тела и духа и желание служить гражданскому обществу, своей Родине, отчизне, сословию. Естественно, когда переход от цивилизации мыслящего разума к цивилизации чувства завершится, и победит поколенческий тип служащих гражданскому обществу, а люди творчества и информации подчинятся этому служению, что означает, по существу, зарождение нового субъекта образо-

вания, под которым мы понимаем ученика гражданского типа, с априори ему данной судьбой, с лейтмотивом служения Родине, этносу, своему сословию. А пока в переходе субъект образования неопределен, в нем виртуально прибывает три поколенческих типа. С одной стороны, он человек информации, и цифра в этом смысле в середине XXI века победит. Школы превратятся в информационные площадки с огромным количеством учащихся, с тенденцией замены учителя компьютером. Но в то же время, в этих школах-комплексах начнет пробивать себе дорогу ученик-гражданин, стоящий на плечах людей творчества, но желающий жить во имя Родины, во имя отчизны, во имя человека.

Это, дорогой мой друг, все что касается чувства судьбы. Осталось выяснить, какую роль в жизни этого чувства будет выполнять образование? Для реализации принципа индивидуально-личностного подхода в гражданском образовании, я предлагаю тебе, Учитель, осмыслить технологию «СПАС», которая вначале XXI-го века будет выполнять некоторую синкретичную задачу. Как ты знаешь, «СПАС» - это Созерцание, Проживание, Адаптация и Социализация. Такая структура дает возможность обратиться виртуального субъекта к себе. Достаточно рельефно он в этих условиях способен идентифицировать своей поколенческий тип со своей судьбой. Но не для того, чтобы заниматься только информацией, только культурой и только служением обществу. Его состояние будет таким же синкретичным, как и технология. Он должен рассмотреть весь процесс образования с позиции своего поколенческого типа, прикоснуться к каждому из противоположных ему типов, чтобы затем в дальнейшем предстать перед обществом человеком, способным контактировать, находиться в диалоге, взаимодействии и с информацией, и с культурой и с гражданским обществом. Для этого в созерцание он выбирает с помощью чувства свой поколенческий тип. В проживании он рас-

сматривает проблемы своего поколенческого типа в взаимодействии с другими типами, как на рациональном, так и на чувственном уровне. И здесь происходит работа, связанная с переходом людей информации, людей культуры и людей гражданского типа в близость к тому обществу, в котором они живут. Это конвергенция, сближение. Чтобы далее в адаптации суметь преломить собственный поколенческий тип, алаптируясь к системе общества, которая существует на сегодняшний день. Однако, высшим достижением технологии является этап Социализации, этап в котором снимается опыт всех предыдущих переживаний: созерцательных, этапов проживания, этапов информации и т.д. в форму сердечного волонтерства. И, как ни странно, у всех трех представителей перехода, этих поколенческих типов, есть желание помогать другим, с абсолютно сердечным проживанием своей доброты, соучастия, сострадания, однако, все таки с возвращением к себе, но уже обогащенными этим опытом. Люди информации обратятся к своим компьютерам, но уже с открытой потребностью служить обществу. Люди культуры начнут творить свое тело и дух во имя радости мышления и созерцания, но уже с ориентацией на пользу обществу. А тип гражданских школьников, обогащенный всем влиянием «СПАСа» на их сознание, будет утверждаться в своей правоте и продолжать влиять и воспитывать другие поколенческие типы пафосом своей гражданственности. Технология «СПАС» должна пронизать все школы, все высшие учебные заведения с той только целью, чтобы помочь человеку открыть, пробудить в себе предчувствие своей судьбы. Не выбирать, а точно и бескомпромиссно понять, в чем действительный смысл твоей жизни, в чем твоя главная линия, твоя судьба. Для этого в начале XXI века, субъект образования, пока еще виртуальный, сам в себе, пока еще мечущийся между информацией, творчеством и гражданством, должен пройти через горнило

этой технологии, которая имеет четыре этапа и два контура. Этап первый – созерцание, задача которого пробудить, открыть чувство жизни, чувство судьбы. Но только не определенно, а как знак вопроса. Мы знаем, что судьба у человека есть, но что это такое для нас мы еще не понимаем. Созерцание – это мучительный этап, но необходимый. Далее начинается этап проживания в большом контуре, где субъект образования осмысливает свою судьбу интеллектуально, в специальных интеллектуальных клубах, в свободе мышления, в отчуждении от социальных стереотипов. На этом же этапе он попадает в художественно-театральный клуб, где так же в чистоте искусства музыки, живописи и театра, он открывает для себя этический конфликт жизни. Далее и участники интеллектуального клуба, и участники художественного-театрального клуба предлагают свой социальный проект, который оценивается общественностью, школой или ВУЗом. И вот здесь «СПАС» переходит во вторую свою основополагающую фазу, которую мы назвали этапом адаптации. Он попадает в условия, похожие на жизнь, к примеру руководит школой или факультетом, преподает там и через три адаптационных блока, среди которых информационный, коммуникативный и социальный, выбирает себе свой тип социализации и поколенческой направленности. Завершается же работа «СПАСа» этапом Социализации, под которым мы понимаем сердечное волонтерство. В результате, Учитель, происходит притрагивание к двум основополагающим пониманиям жизни: первое это чувство культуры в интеллектуальном и художественном клубе, второе это работа по адаптации в социуме, освоение матрицы социума, его рисков и вызовов. И если так строить воспитательный процесс в каждом сезоне года, то год можно определять как структурную единицу, которая помогает человеку определить его судьбу, почувствовать ее необходимость для себя. То же самое происхо-

дит и во внутреннем контуре, который мы назвали «смысло-предметным». Это будет тебе понятнее, дорогой мой Учитель, потому что речь пойдет о реальных уроках, лекциях и семинарах. Здесь так же как и в большом контуре действует этап созерцания, и по этой причине рекреации и школьные коридоры превращаются в гуманитарные, физико-математические и телесно-практические залы. Здесь начинается первый этап погружения в настроение уроков: истории, литературы, художественной культуры, физики, математики, биологии, географии, физкультуры, музыки, обществознания, танца и так далее. Я думаю, ты понимаешь меня, Учитель, потому что у каждого из нас есть такой опыт: оформление школьных стен. Тебя почему-то тянет к этому. Ты вывешиваешь портреты великих людей, фразы, вошедшие в историю, исторические и литературные сюжеты, созданные художниками, пытаешься включать музыку. Тебя часто считают чудаком, а ты просто уверен в том, что урок, в пространство которого войдут дети, должен начинаться с созерцательного отношения к нему, с настроения, которое возникает в зале гуманитарном и физико-математическом. Далее, когда начинается осуществляться процесс обучения в урочных формах, то ты знаешь, что ребенок с изучением каждой значимой для него темы должен изменяться, овладевая идеалами и ценностями культуры, творчества, телесной эстетики. Мы назвали это, Учитель, и ты нас понимаешь, лично-значимыми темами. Человек изучивший эту тему, по определению технологии, не меняется, а изменяется. Это означает, что происходит метаморфоза его мироотношения. Он становится лучше и ближе к тем идеалам, которыми должен жить человек отдельной нации, отдельного народа и всего человечества. Обычно каждая лично-значимая тема начинается с урока-образа, где целостно представлена вся тема, переходит далее к урокам мышления, в которых глубинным образом

представлены аспекты этой темы, а далее, шагнув в урок настроение, где открываются глубинные смыслы и обучаемый вступает в глубинный диалог с персоной истории, культуры и жизни, и пережив этот диалог внутри себя, он движется к самостоятельному действию, к уроку, в котором он остается один на один с собой, и выполняет свое задания с участниками своей микро-группы, презентуя продукт своего творчества, оценивая и самооценивая его. А далее, на пятом этапе, личностно-значимая тема переходит в этап рефлексии и самоанализа, и связывает предмет обучения с реальной жизнью. Так построенных тем должно быть не более трех-четырёх в течение сезона: осени, зимы, весны и лета. Далее учащимся предлагается внеклассное событие, блок настроения, в котором в течение всего учебного дня они творят свой спектакль, используя при этом художественные изобразительные средства, музыку, создавая сами монологи, диалоги и полилоги для своего спектакля. Вечером спектакль показывается родителям и представителям администрации школы. А далее блок проживания смысло-предметного «СПАСа» завершается защитой проекта в присутствии комиссии, учителей, родителей и так далее. Так завершается блок проживания во внутреннем контуре. А далее начинается осуществление столь же важного для обучаемых этапа адаптации. Это внеклассная работа, в которой учащиеся сдают тестовый экзамен за пройденное в течении сезона с использованием специальных таблиц-матриц, уроков комбинаторного мышления, уроков-экзаменов и уроков построенных по типу компьютерных игр. А далее адаптивный блок «СПАСа» переходит к квестовым играм коммуникативного и социального типа, которые так же дают возможность школьникам и студентам определить свое отношение к культуре или к информации и сделать более отчетливым отношение к своей будущей судьбе. Такого рода построения я

предлагаю тебе, Учитель, в каждом сезоне каждого года, и поэтому возникает «СПАС» осенний, «СПАС» зимний, «СПАС» весенний и «СПАС» летний. У каждого из этих построений своя содержательная задача, свои средства и методы. Но сверхзадача одна: пробуждение чувства собственной судьбы. Казалось бы, что я предлагаю, Учитель, какие-то коллективные средства, методы и формы обучения и воспитания. На самом же деле, и ты это увидишь из других бесед, это такие формы и методы, которые обращены к человеческому чувству, к проживанию этого чувства, а следовательно они всегда индивидуальны и личностны.

Ну и, наконец, несколько слов о будущем. Когда СПАС первоначальный поможет новому субъекту образования определить свою судьбу, а это значит, что люди, благодаря своему образованию, сначала сами, потом и их дети более отчетливо и созерцательно определяют свою жизненную типологию и точно и спокойно будут знать по какому пути им идти, все образование претерпит глубинную реформу. Из города, как мы уже говорили, в силу его нарастающей духовной обедненности, начнут уходить люди творчества, покидать его, создавая на лоне природы некоторые духовные коллаборации, духовные общности людей, которые способны творить свою судьбу, притрагиваясь к естеству природы. Не среди нарисованных и выверенных по весу животных, а среди настоящих коров, овец, кур, которых можно выращивать, можно гладить, можно доить, тем самым совершенствуя свою телесность, свою любовь, буквально в глубинном диалоге с ними. Люди творчества уйдут в поля и леса, чтобы созерцать дали и глубины природных ландшафтов и только на этой основе выращивать продукты, одухотворенные своим трудом и любовью к земле. Эти люди будут вглядываться в ночное небо, переживая тайны космоса как свою судьбу, как гармонию жизни. Именно для того, чтобы сделать

свою жизнь гармоничной они украсят свои дома, подражая природе, найдут такие оттенки и краски, которые сделают их дома неотъемлемой частью природных ландшафтов. Они будут сидеть у костров в лесу и осмысливать свою жизнь, понимая общение человеческое как праздник. Ученые, художники, музыканты, живописцы, так же уйдут из городов, из системных мегаполисов в величие рек и озер, горных вершин и водопадов, чтобы там, в чистоте ландшафтов пробудить чувство творчества и создавать, созерцая глубины природы, новые шедевры науки, искусства и музыки. Наконец-то, в середине XXI века, люди окончательно определятся с образованием. В городах, в мегаполисах останутся жить люди информации. Они построят школы-системы, школы-матрицы с крайним использованием искусственного интеллекта, с индивидуальным подходом к каждому обучаемому. Люди же творчества обязательно создадут свои школы и будут осуществлять свою деятельность на основе такой же технологии СПАС, но лишь с одним отличием от первоначальной формы СПАСа. В мегаполисах это будет СПАС информационный и он будет почти лишен человеческого. В городских школах останется без сомнения созерцательная часть обучения, работа интеллектуальных клубов, работа театров, но все это будет второстепенно, используется в качестве хобби. Главным же будет информация. В школах творчества деревни, СПАС достигнет своего совершенства, здесь возникнут настоящие созерцательные пиры, а в природных беседках будут сидеть люди, свободно выражающие свои мысли и говорящие от имени деревьев кустов, гор, рек и морей. Это будет самая главная часть СПАСа, хотя конечно в некотором смысле останется как хобби элемент информации, элементы компьютеризации обучения, чтобы человек мог контактировать с людьми мегаполиса, чтобы он не чувствовал свою ущербность в условиях сложных

перепитий XXI века. Однако принцип индивидуально-личностного подхода назван так именно потому, что я имею в виду, Учитель, что личность это отразившая в себе лик Божий*, что это вечная чистота человеческой жизни, осуществляющая связь с землей только через свою индивидуальность. Именно эта личность с индивидуальной заземленностью в конце XXI века будет обучаться в специальных творческих школах, которые наконец победят информационность как доминирующее явление. Города мегаполисы превратятся в маленькие, ограниченные высокими технологиями и искусственным разумом территории, а все их современные многоэтажные пространства будут разрушены и превратятся в природные ландшафты, одухотворенные жизнью людей творчества. Мегаполис будет выполнять вспомогательную роль, а в школах творчества люди наконец достигнут высочайшего уровня индивидуализации обучения, а школьные классы превратятся в общности соборного диалога, где будет царить любовь и комплементарность. И это только начало пути. Как ты заметил, учитель, каждый принцип технологии СПАС завершается законами. Чувство судьбы и принцип индивидуально-личностного подхода в гражданском образовании технологии СПАС имеет три закона. Первый закон – закон доминанты. Каждый из этапов технологии нацелен на актуализацию одного из поколенческих типов внутри субъекта образования (информационного, личностно-ориентированного и гражданского). Второй – закон перехода. Суть его заключена в создании условий для движения от определенного поколенческого типа внутри субъекта образования к гражданскому воплощению. И третий закон – закон отражения. Суть заключена в том, что технология СПАС представляет собой устойчивое, поэтапное движение трехэпостасного субъекта к гражданской самореализации.

► **БЕСЕДА О ЧУВСТВЕ ВОЗРАСТА И ПРИНЦИПЕ ФУНДАМЕНТАЛЬНОСТИ В ТЕХНОЛОГИИ «СПАС»**

Мы хотим в этой беседе, дорогой Учитель, как можно меньше теоретизировать и как можно больше привести жизненных примеров, чтобы через простоту достигнуть глубинного понимания нашего диалога, нашей беседы. Начнем с того, чтобы понять, что такое тотальность чувства*. Это первое, мой друг, что связано с субъективностью. При чем с абсолютным отношением человека к жизни с точки зрения его индивидуально-личностного мнения. Субъективность я понимаю, Учитель, как особую активность человека, данную ему как некоторый поток, возникший как бы ниоткуда. Этот поток активности качественно всегда отличается от потока активности другого человека. И именно через него каждый видит мир, и никакого другого мира он видеть не может. Ты же знаешь, Учитель, как ты воспринимаешь действительность. Когда ты был маленьким, сорокалетние люди казались тебе стариками. И это был твой субъективный образ сорокалетнего человека. Изменить твоё отношение, сделать его более реальным было невозможно. Это был твой, присутствующий только тебе взгляд на мир, и ты должен был прожить его без всякого внешнего вмешательства. Вот это, Учитель, мы называем тотальностью чувства, связанное с субъективным возрастным состоянием человека, его особенным взглядом на существование*. Таким тотальным субъективным чувственным пониманием мира человек обладает в детстве, в отрочестве, в юности, в молодости, во взрослости. И это абсолютно разные, качественно различные взгляды на действительность. Они, конечно, связаны между собой и перетекают друг в друга на основе этих связей, но это такая мелочь по сравнению с их качественной тотальной определенностью.

Никто не имеет права, Учитель, ты зна-

ешь сам, вмешиваться в чистоту детства. Учить детей взрослым мыслям. Портить детство физиологическими непотребностями отрочества и юношества. В временном отношении детства представляет собой движение от 0 до 10 лет. Конечно, различия в полгода и в год возможны, но если это бывает иначе, т.е. ребенок отстает на 2 года от сверстников, на 3... или опережает их, то этой проблемой должны уже заниматься врачи. В целом же, младенчество (от 1 до 3), младший детский возраст (от 3 до 5 лет), старший детский возраст (от 5 до 7 лет) и первоначальный школьный возраст (от 7 до 10 лет), это есть некоторое единство, объединенное одним потоком активности мысли и чувства. И с этих позиций нужно смотреть на маленького человека. Здесь в основе чистые чувства любви к своим родителям, даже если они гадкие пьяницы, ребенок никогда не предаёт их, это они его предаёт. Здесь он наделен чувством любви, которое способно взрослых делать другими, лучше, излечивать их от недугов физических и нравственных. Это не осознанное чувство, это чувство естества, лишённое всякой мысли и позы. И это главная тотальная характеристика чувства детства. Для младшего детского возраста, от трех до пяти, характерна непоколебимая двигательная активность. Здесь ребенок почти не мыслит и по существу нечего не чувствует. Он в движении развивает свое тело, и никакая навязчивая мораль не сделает его лучше. А вот старший детский возраст, с 5 до 7, это уже рождение этической и эстетической мысли, возникающей из интуиции, из «ничто». Но именно ребенок старшего детского возраста, способен на глубинный, но чувственный диалог, без мысли, но с чистотой отношения. Ты знаешь, Учитель, одна из воспитательниц детского сада по-

ведала мне о таком странном явлении, как детская влюбленность в старшем детском возрасте. И суть этой влюбленности состоит совсем не в детском физиологизме, не в навязчивости чужого мнения, а в интуиции детского чувства. «Однажды. – сказала воспитательница. – к нам в детский сад устроилась на работу очень красивая тридцатилетняя женщина. И после первой встречи с ней все мальчики старшей группы не спали всю ночь. Они открыли для себя целостность женского начала, чувство женственности, не запачканное никаким физиологизмом, никакими телесными примесями, а выражающееся в чистоте своей мечты о будущем идеальном образе.

Именно в этом возрасте дети начинают воровать, и это воровство бывает как обычно одноразовым, но вызывает такой внутренний протест и ненависть к этому поступку, что ребенку начинает казаться, что совершил этот поступок не он, а другой какой-то человек. И это страшное явление воровства проходит потом как негативный лейтмотив всей жизни. Именно в этом возрасте дети начинают читать вслух стихи, петь песни с желанием понравится, участвовать в маленьких пьесах, спектаклях. Т.е. в них появляется интуитивное желание духовного влияния на других людей. И по существу здесь происходит переход от взаимодействия младшего детского возраста к отношению в старшем детском возрасте. И если с трех до пяти детские привязанности и дружбы временны и скоротечны, то с пяти до семи это устойчивые дружеские связи и первые влюбленности, чище которых не бывает на свете. И, наконец, завершает чувственно состояние детства возраст с семи до десяти лет. Как известно это связано с обучением в начальной школе, но тотальное чувство детства не оставляет маленького человека, а наоборот, усиленно взаимопроникает в качестве взаимодействия и отношения. Здесь в первоначальном виде физика человеческого тела соединяется

с этикой, эстетикой, с классом, который ребенок воспринимает как идеальную семью. Итак, чувство детства есть особая чистота любви к жизни, не тронутая ни чьим овзросленным взглядом. И только в этом случае чувство детства остается в глубинном сознании человека и является его первоначальным, тотальным образом любви. Истоком, к которому человек будет возвращаться до конца своей жизни.

Итак, Учитель, нам кажется, что ты с нами согласен в понимании чувства детства. Возможно, мы не дали всей всеобъемлющей характеристики этого явления, но тут главное пережить вместе со мной самостийность и субстанциональную независимость чувства детства, как основополагающего программного компонента будущей взрослой жизни человека. Именно это мы называем фундаментом человеческой жизни, который закладывается в образовании. И потому возник принцип фундаментальности в образовании. У каждого из педагогов прошлого обязательно было свое понимание фундамента. Одни считали, что это природо-сообразность, другие, что число, квадрат, треугольник, третьи, что фундаментом являются человеческие представления. А позже возникла идея коллективизма как фундамента. Мы же считаем, Учитель, что фундаментом образования человека является пробуждение, организация, коррекция и рефлексивность его чувства. Именно поэтому мы начали наш разговор с чувственной характеристики детства, так как понимая тотальность этого чувства, его абсолютное влияние на человека, его абсолютный исток, можно создать условия, в которых чувство детства становится фундаментом будущей жизни. И потому принцип фундаментальности для чувства детства указывает прежде всего на то, что в его младенческом этапе, от рождения до трех лет, роль отца и матери синкретична, виртуальна, с обязательным присутствием. Все неполные семьи не способны воспитать чувство детства. Оно уже с самого начала

будет обедненным и лишенным определенности, и той чистоты, из которой человек черпает энергию жизни. Принцип фундаментальности, определяющий условия младшего детского возраста, от трех до пяти, должен позаботиться о создании специальной системы игр, нацеленных на развитие детской телесности, приносящей смысл движению, порождающий радость взаимодействия. Третий же этап детства должен рассматриваться как самостоятельное движение детского сознания, как самостоятельный переход от взаимодействия к отношению. И здесь, в детских садах или в семьях должна возникнуть система игрового общения, игр-диалогов, в которых ребенок развивается интеллектуально, нравственно, эстетически, в которых он преодолевает собственный эгоизм, в которых укрепляются дружеские отношения, и в которых обретает эстетическую форму его тело. Имеется ввиду гимнастика, развития гортани(пение), совершенствование мимики, жестов, речевого аппарата, т.е. всего того, чем ребенок в старшем детском возрасте влияет на других людей. И главное, чтобы это носило искренний, ненадуманый, не ложный, а совершенно истинный выход его чувственности. Чтобы он не дай Бог не видел в отраженных в нем лицах лжи и притворства.

Далее, когда принцип фундаментальности проникает в начальную школу, то здесь незыблемыми должны оставаться условия чистоты и честности. Учитель должен нести образ идеальной матери, или идеального отца, а класс отношения, свойственные семье, чтобы на первом этапе начальной школы, в синкретизме первого класса, детское чувство чистоты не было омрачено не дай Бог элементами менторства или излишней диктатуры. Во втором классе не прекратило развиваться тело, помноженное на доминанту математической логики, в третьем классе фундаментальность должна организовывать, но уже более осознано, обобщая весь предыдущий опыт ребенка, его художественное

влияние на других людей. И, наконец, в завершении начальной школы в четвертом классе нужно абсолютно адаптировать ребенка к дальнейшей учебе. Но самое главное для принципа фундаментальности детства это закрытие детского пространства от тлетворного влияния мегаполиса, от старших сверстников, от грубости окружающей среды. Чистота любви – вот основа фундамента жизни в детстве.

Когда мы с тобой, Учитель, хотя бы немного разобрались что такое тотальное чувство детства, и работа принципа фундаментальности на его пробуждение и организацию, мы хотим тебе предложить такой же анализ следующего этапа жизненной программы – это отрочество. Отрочество, как ты знаешь, охватывает период с 10 до 15 лет и в чистом виде чувство отрочества диктуется пубертатным периодом в жизни человека. Т.е. можно безошибочно, Учитель, говорить о том, что отрочество – это половое созревание. И вот именно это состояние является основой тотальности отрочества как чувства. Этим чувством объят весь этот возрастной период. Что же это за чувство в реальности? Оно что, связано с тем, что ребенок постоянно думает о своем половом созревании? Или он совсем забыл про него? Я думаю, что ты, Учитель, скажешь мне, что и то и другое вместе, а я тебе добавлю, Учитель, что доминирует все такое забытие телесного становления. А собственно процесс физиологического становления как явление продуктивности*, как явление, связанное с тем, что человек готовится породить другого человека, т.е. стать действительным продолжателем рода, что по существу есть главный смысл пребывания человека на Земле. Но по существу в главном человек не думает об этом. Он субъективно видит мир как полезный и продуктивный. А так как процессы идут в нем, то только эта сторона мира является для него ценностью. Продуктивность всех процессов как нравственная ценность. Впервые десятилетний ребенок начинает уважать

человека, способного защитить его в этом мире, потому что осознает опасность. Он начинает понимать, что деревья, животные, земля так же продуктивны, как и он сам, и что Вселенная породила Землю, а люди творящие произведения искусства самые главные на Земле. Более того, он начинает оценивать окружающий его социум, находя в нем много бесполезного и наоборот, выделяя пользу, успех и продуктивность как главные ценности современной жизни. По существу, Учитель, продуктивность ребенка как бытие его отрочества переходит в инобытие мира, который он созерцает. Чтобы чувство отрочества было полезным для программирования его жизни, ему необходимо стать участником всех продуктивных процессов. Самым идеальным местом для этого является образовательное учреждение, т.е. школа.

Я имею ввиду, дорогой мой собеседник, что мальчик или девочка от десяти до пятнадцати лет должны заполнить физиологию пубертата проживанием внешних продуктивных процессов. Присутствие, полезное соучастие – главное фундаментальная составляющая отрочества. Какие же условия должен создавать принцип фундаментальности для детей, переживающих чувство отрочества? Прежде всего, ты согласишься с нами Учитель в этом, необходимо создать замкнутое пространство, в котором происходит процесс воспитания отроков. Контакт с младшим возрастом, со старшеклассниками, со взрослыми людьми возможен только через продукты их труда. А главный принцип работы в контексте фундаментальности является продуцирование. Это означает, что если дети наблюдают с трудом выживающего человека, они должны помочь ему. Учащиеся шестого класса, радостно наблюдающие за колосющимся полем пшеницы, должны обязательно поучаствовать в сборе урожая, а вишневый сад для них должен быть не произведением Чехова, а организованной радостной помощью в окапывании вишневых деревьев, сборении ягод.

Здесь только идет речь об адекватном объеме работы 11летнего мальчика или девочки в поле, чтобы это не превышало его возрастных возможностей. Это не те колхозные десанты семидесятых годов XX века, когда у школьников были такие нормы, от которых взрослым колхозникам становилось плохо. Это должно быть только проживание продуктивности земли, поля, дерева и так далее. И потому это все должно быть ограничено во времени и пространстве. Школьник, увидевший гончарный круг, когда ему двенадцать-тринадцать лет, должен обязательно впоследствии сделать на нем глиняный сосуд и пользоваться им вместе со всеми. Мальчики и девочки, увидевшие произведения мастеров живописцев, должны обязательно впоследствии нечто рисовать, создавать, чтобы делать свои наблюдения продуктивными. А пятнадцатилетние школьники в девятом классе, уже по взрослому соприкасающиеся с социумом, должны помогать семье зарабатывать деньги, и зарабатывать себе на карманные расходы. Я думаю ты согласен со мной, Учитель. Тут очень важно понять, какая работа, какую продукцию должен выпускать из своих мастеровых рук школьник. Потому что если он не чертит исторических карт, а только видит их на электронных носителях, если он не сооружает из папье-маше холмы на уроках географии, и не делает абсолютные копии средневековых каравелл, если он не мастерит из дерева табуретки, игрушки для школы и для дома, и не шьет костюмы для театра, в котором играет, то в этом случае физиологическая основа его пубертата станет главной, а социальная и нравственная продуктивность не станет основой программного оформления его жизни.

Итак, чувство тотальности отрочества, определяемое пубертатным, состоянием, должно выражаться в реальности продуктивного обучения и воспитания. Каждый воспитательный акт, воспитательное событие должно стать основой для дет-

ской самостоятельной продуктивности, от физической помощи другим, до художественного влияния на других. Каждый урок должен завершаться продуктивным действием: от интеллектуального решения, до создания объемного пособия, или участия в игровом квесте. Только так организованное с помощью принципа фундаментальности отрочество способно, как и детство, стать основой для будущих взрослых откровений и озарений.

Итак, Учитель, наша беседа подходит к завершающему этапу по той причине, что мы подходим к самому сложному возрастному периоду, который носит название юность. И у этого периода есть тотальное чувство, которое отличается от всех предыдущих, детства и отрочества, своей идеальной образностью. Если детство это реальная чувственность, где ощущения, мысли, переживания это одно чистое, но неразвитое чувство, а в отрочестве тотальность связано с продуктивностью, по известным нам причинам, то в юности тотальность определяется идеальным образом того, что мы переживаем, и того, что естественно переживает юноша или девушка. Между земными состояниями отрочества и небом юности такое же расстояние, как от земли до неба. Это чувственный порыв, который делает молодой человек в шестнадцать лет. Юность это период с 16 до 18 лет, ученые еще называют его пост-пубертатом. Я же называю его вместе с тобой, Учитель, идеальным чувством любви. И вот здесь, Учитель, очень сложно объяснить этот скачек в неизвестность. Эту основу идеальных состояний, которые обязан пережить человек, входящий в жизнь, иначе его ждет, извини меня за сленг, некоторая психическая инвалидность. Его задача, этого человека, состоит в том, чтобы пережить Софию, что по словам В.Соловьева означает пережить идеальный образ человечества, идущего к всеединству. София – это дочь божия. Не ипостасная дочь Бога, т.е. она не входит в Троицу. И Бог ее послал на землю раньше того, как

на нее пришел Христос, сын божий, чтобы она подготовила людей к его восприятию. И в этом смысле София еще и сестра Христа, невеста Христа и жена Христа. Сестра потому, что они находятся в духовном диалоге, невеста потому, что она любит Христа как жениха своего духа, и жена, потому что готова нести эту идею и это бремя до конца жизни. Именно с этих позиций В. Соловьев, П. Флоренский, Е. Трубецкой, Н. Бердяев называют Софию ангелом каждого человека, идеальным человеком в нем же. Т.е. это то, к чему каждый человек должен стремиться, его цель, путь и результат пути. И вот именно эту идеальность любви, истины, добра, красоты и творчества должен пережить молодой человек в юности. Юность – это чувство идеальной любви. Это первая любовь к женщине или к мужчине, которая не видит тела, а обобщает весь свой предыдущий путь в идеальном образе. Именно к этому идеальному образу, к ногам его бросает человек все содержание своей будущей любви. Он неожиданно для всех поднимается над своими пубертатными состояниями и предлагает своей возлюбленной истину самого себя, которая граничит с чувством единства мира. «Я дарю тебе весь мир. И я держу его в своих руках! Я чувствую его гармонию и отдаю тебе, София моя». Именно для этого периода в жизни юноши и девушки существует состояние, которое называется муками совести, которое связано с идеей отражения в другом человеке. И это связано со светом, который ты несешь в условиях юности и отдаешь его Софии, т.е. другому человеку как идеальный свет, и живешь отраженным светом от другого. И именно по этой причине в самосознании молодого человека могут возникнуть муки совести, после какого-то поступка, который не соответствует идеальному свету. Такое деяние может стать основой для акта очищения совести во взрослом периоде жизни. Это состояние от которого передергивает человека, ему становится неловко перед самим собой, потому что когда-то он

попытался отдать свое добро другому не ради этого человека, а ради себя самого. Именно в период постпубертата юноши и девушки пишут стихи, изображают свои чувства красками, создают музыку, очень много поют о любви. Т.е. они отдают Софии красоту себя.

Ну и, наконец, самое главное. Юноши и девушки желают изменить мир, творить его по законам тех идеалов, которые они переживают в этот период. И вот здесь очень важен принцип фундаментальности в пробуждении, коррекции и рефлексии над чувством юности. Я бы назвал, Учитель, этот период жизни личностным, имея ввиду лик Божий, отраженный в человеческом сознании. Это высоко, слишком высоко сказано, но идеальное чувство любви того требует. Мы бы, Учитель, и предлагаем тебе это осмыслить, оставил бы гражданскую историю, историю войн, географические открытия, математику в чистом виде, биологию как науку там, в отрочестве. А сюда, в чувство юности, в чувство идеальной любви, мы бы привнесли жизнь великих персон истории, культуры и жизни. Мы бы с позиции принципа фундаментальности в образовании разделили бы все произведения литературы, истории, биологии, географии на две части. Первая часть, это то, о чем я только что сказал, а вторая часть, это содержание о жизни персон в их идеальной любви. Мы бы изучали вместе с молодыми людьми историю жизни Анны Карениной в чистоте ее поступка, жизнь Настасьи Филипповны и ее поступки в их чистоте, отождествляя их с поступками юношей и девушек. И так же бы изучали войну и мир, произведения Бунина и всех других писателей. А отсюда мы бы обратились к целостности истины произведений, написанных полуучеными, но насыщенным чувствами все-

общей любви к человечеству. Мы имеем ввиду «Закат Европы» Шпенглера, «Познание истории» А. Тойнби, «Смысл истории» Ясперса, Н. В. Бердяева, «Конец и начало» Л. Гумилева. Эту чувственную целостность мы бы изучали с детьми, и ты согласен, Учитель, для того чтобы не отвлекаться на частности, которые связаны скорее с влюбленностью, чем с любовью. Мы бы создали такие условия в старшей школе, в которых бы десятиклассники создавали собственные философские теории, высказывали бы в свободе взгляды на мир, писали бы стихи о своей родине, сочиняли гимны и оды, выезжали бы на пленер, чтобы писать картины, и играли бы в спектаклях, выражающих смыслы человеческой жизни, желая бы помогать обществу.

В этом контексте у нас возникла идея трех законов принципа возрастной фундаментальности в технологии «СПАС»: 1) Закон всеобщего влияния технологии «СПАС» на все этапы становления субъекта образования 2) Закон соответствия этапов технологии «СПАС» (Созерцание, Проживание, Адаптация, Социализация) возрастным особенностям субъекта образования. 3) Закон движения технологии «СПАС» на каждом возрастном этапе от взаимодействия к глубинным отношениям субъекта образования.

Вот так, Учитель, я обобщил бы с помощью принципа возрастной фундаментальности чувство юности. Но о далее, ты знаешь, наступают периоды называемые чувством молодости, чувством взрослости, где под молодостью я понимаю рождение профессионального образа жизни, а под взрослостью окончательное определение своей судьбы и собственного жизненного пути. Но это, Учитель, уже совсем другая история...

► **БЕСЕДА О ЧУВСТВЕ ПРИКОСНОВЕНИЯ И ПРИНЦИПЕ ИНТЕНЦИОНАЛЬНОСТИ В ТЕХНОЛОГИИ «СПАС»**

Друг мой, Учитель, ты же видишь, что в самом начале, в самой формулировке названия нашей беседы уже есть конфликт. Потому что чувство прикосновения вроде бы понятно, хотя совсем не понятно, и принцип интенциональности сложный в названии, да и в понимании вообще не вяжутся, и требуют серьезного разъяснения.

Естественно, начнем с чувства прикосновения. Что это такое? Как мы его понимаем? Прежде всего к чему хочет прикоснуться человек? К твердому предмету, к окну, к подушке, или к собственной судьбе? Или к глубине, выражающейся в чистом состоянии своего самосознания? Я бы сказал, что человек желает всего этого сразу, но как ни странно не под влиянием подушки, и не под влиянием окна, а под скрытым влиянием своего глубинного самосознания. Человек постоянно устремлен к тому, чтобы прикоснуться к чистым, как говорил Гусерль, состояниям своей самости. Это может быть трансцендентальная апперцепция, т.е. лишенная содержания форма представления человека о жизни. Она, конечно, никогда не выступает отдельно от того или иного содержания, но она существует и руководит направленностью человеческих представлений.

Мы почему-то хотим созерцать небо, или город, или желаю представить в своем воображении школьный класс. И чем объяснить эту мою устремленность, как исчезающим, существующем во мне постоянно чистым представлением, чистой апперцепцией, которая прислушивается к моим глубинным состояниям и направляет мой взор. Это чистое чувство движет моим желанием увидеть то или иное, дотронуться до предметов и вещей, но когда я осуществляю это действие дотраги-

вания, меня гложет другое, более мощное желание – понять, почему мы дотрагиваемся именно до этого предмета. А это как раз и связано с нашим прикосновением к чистому, данному мне априори представлению.

Когда мы настраиваемся на мысль, то мое состояние продиктовано не конкретной задачей, не конкретной проблемной ситуацией, хотя внешне именно они являются причиной моего будущего мышления. На самом же деле мне, человеку, необходимо глубинное чистое состояние мышления, которое возникает в отчуждении, абсолютном абстрагировании от реальности, в котором я прикасаюсь к истокам мысли, к тем истокам, к которым когда-то прикасались великие. И когда возникает эта чистота мыслительного диалога с ними, только после этого мы можем решить задачу, открыть для себя тайну проблемной ситуации, понять замысел художника, музыканта, режиссера.

И вот тут, Учитель, нам хочется воскликнуть: «Ну неужели непонятно всем тем, кто занимается образованием, что чувство искусства, художественного образа возникает только тогда, когда мы открываем для себя состояние глубинной художественности, когда мы испытываем катарсис от прослушенного, увиденного художественного произведения абсолютно неосознанно, абсолютно не понимая почему мы испытываем счастье этого катарсиса. Хотя в сущности в это мгновение мы прикасаемся к замыслам художников, писателей, поэтов, к их творческому откровению. И это становится в дальнейшем основой для понимания замысла конкретной художественной картины, поэтической фразы, музыкального произведения.

Мы уже не говорим о том, как важно открыть в себе собственное чистое волеизъ-

явление и благодаря различным факторам почувствовать в себе неподдельное желание творить, действовать, совершать поступки. А все от того, что мы прикоснулись к бытию воли.

И, конечно, без всякого сомнения, различные рефлексивные сравнения понятийного, персонифицированного и событийно-смыслового типа зависят от глубины первоначального чувственного желания рефлексировать, понять в чем смысл своей жизни, увидеть линию своей судьбы. Только не претворяясь, не рационализируя, а в полной искренности рефлексивного акта, в котором осуществляется эффект прикосновения к своей судьбе и к судьбам других людей, судьбам этноса и человечества.

Мы только хотели сказать, Учитель, что и представление, и мышление, и настроение, и волеизъявления и рефлексия имеют в себе созерцательную подоснову, возникающую из чувства прикосновения к их глубинам, и влияющую на отношение ко всем проявлением человеческой психики.

Что же такое в этом контексте, друг мой, интенциональность? Пока еще не принцип, а просто категория интенциональности, введенная Гусерлем. Это слово при его озвучивании уже заставляет человека, как не парадоксально, заглянуть в смыслы его. Оно обладает волшебным свойством, по той причине, что сама интенция – это и есть движение к смыслам. Мы, Учитель, убеждены, что вся мука и драма человеческой жизни как раз и связана с тем, что человек делающий, человек представляющий даже очень рельефно не понимает, откуда взялось это ясное представление, почему вдруг сейчас есть, а вчера не было? Сегодня мы решили эту задачу, а вчера не могли решить. Сегодня мы чувствуем Бетховена, а вчера нам было от него же скучно. Сегодня наше сидение за столом мне кажется величайшим наслаждением, а вчера это было мукой. Почему так? Почему такие разные состояния! Потому что вчерашний день не был ознаменован движением к

смыслу, к глубине. И в этом движении есть свои этапы, свое желание отчужденности, когда мелочность жизни, ее бытовая подоплека перестают быть главной и становятся в скобки, и ты сам чувствуешь движение к истоку, и ты неосознанно пока, но точно определяешь, что этим прикосновением к истоку, к смыслу жизни, определяются все твои действия, как бы они не выражались: в представлениях, мышлении, чувстве, волеизъявлении или в рефлексии.

Как показал опыт, и ты с нами, очевидно, согласен, друг мой Учитель, первый этап этого интенционального движения связан с отчуждением. С тем, чтобы отбросить все мелочные представления, мысли и мыслишки, кухонные и эмоциональные реакции, отбросить суету сует и взойти к чистоте интенции, к чистоте прикосновения к смыслам бытия. Когда это происходит, и ты проживаешь эту чистоту, то далее, как не странно, начинается кризис опустошения. Это объясняется тем, что нужно, необходимо сделать новый шаг на пути к смыслу, наполнить это чистое состояние содержанием мифов, понятий, жизни персон, художественных образов. Когда это происходит, ты начинаешь проживать путь к смыслу через понятия, которые Лейбниц называл костылями. Ну, к примеру, ты говоришь себе: «Божественно!», «Прекрасно!», «Великолепно!», «О, Господи, как красиво!», и главное на этом этапе это перевести свое молчаливое понятийное осмысление того, что ты видишь в речь. Т.е. происходит движение от языка к речи. А речь и есть глубинный смысл твоих отношения к бытию, и ты сам в речи чувствуешь как ты фальшив, или как ты искренен, и сам исправляешь себя.

Следующий этап интенционального движения это персонификация. Ты не придешь к истоку и не прикоснешься к глубинному чувству бытия если не вступишь в диалог с другим человеком, если не отразишь в нем свое чувство, если не почувствуешь ответный свет. Даже если это не живой человек, а может быть герой

мифа, сказки, а может Пушкин или Тургенев, либо шагавший по тем тропинкам, по которым ты идешь, либо воспевающий это явления в своих стихах и музыке. Эта этическая глубина интенции должна так же завершиться речевым актом, перейти от языка к речи, в которой вскрывается глубинный смысл твоего отношения к персоне, к самому себе.

Когда же третий этап движения к интенции завершен, и ты имеешь в себе два речевых опыта, эстетический и этический, ты завершишь это в творческом акте, в котором язык и речь восходят к синтезу: речь рационализируется с помощью языка, язык одухотворяется с помощью речи, а человек достигает своей цели, т.е. прикасается к смыслу.

Однажды, Учитель, мы вышли с моим другом философом к озеру, совершив перед этим восхождение на достаточно высокую гору. Там, в этом хадже восхождения, достаточно трудном и опасном мы растеряли свои мелочные житейские представления и были убеждены в жестком дыхании подъема, что у нас есть только две цели: преодоления себя и созерцание красоты с высоты этого преодоления. Мы достигли высоты, с площадки которой открывался великолепный ландшафт, о котором и говорить то не приходилось, не то что мыслить. Мы стояли, обнявшись и замерев над красотой горного леса, над рекой и это было действительно чистое представление, к которому мы неосознанно шли. Но представление завершилось, и мы опустошенные и уставшие спустились вниз. Дойдя до озера, мы упали на землю... Я ничего не чувствовал, и сказал об этом своему другу философу. Он тоже был явно опустошен. Но именно поэтому он неожиданно сказал: «Смотри, как светит солнце. Оно отражается в озере искрами. Посмотри, озеро похоже на старинный подводный замок». Вода сверкала и переливалась, и я уже не мог оторвать взгляда от происходящего. Я действительно увидел подводную сказку, которая показалась

мне настоящей жизнью. Скажу тебе, Учитель, что, сам того не подозревая, философ подсказал мне идею мифологического «костыля». Т.е. понятие «сказка» как исток нашего чувства восхождения, как некоторое рациональное начало, в котором понятие сказка явилось стимулятором и пробуждением моих образных переживаний, которые, как ни странно, ждали третьего этапа. А вот третий этап явился сам собой. Я начал достраивать свой образ и увидел в озере подводную царевну, ее отца, ее будущего мужа, и даже начал разговаривать с ними. И хотя этот разговор носил характер ответов на мои жизненные вопросы, но я пребывал в нем и верил в то, что могу поговорить с возникшими в моем сознании персонами о самом сокровенном. Но а дальше я озвучил это в разговоре со своим другом. Я удивился своему монологу. Т.е. язык мифа превратился в мою речь и речь была убедительной, она была насыщена словами, которые я никогда раньше не произносил. Я видел, что оказываю влияние на своего друга. И вечером у меня появилось желание написать целый рассказ, который я назвал «Озеро надежды». Я читал этот рассказ своему десятому классу уж в городе, и они слушали меня с интересом.

Так вот, Учитель, ты видишь как осуществляется движение к глубинным смыслам гражданского бытия, где все начинается с чистого представления, переходит в мифологический язык, пробуждающий человека заново, завершается же творческим актом, где человек способен синтезировать речь и язык в духовном гражданском продукте.

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

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

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

Современный педагогический лейтмотив обучения и воспитания все меньше ориентируется на внешнее. Его судьбоносная направленность всегда определяется внутренними глубинными состояниями самосознания, что и есть интенция. Говоря проще, все, что есть в чистом жизненном мире сознания, есть обязательно в предметном мире. Индивидуалист никогда не стимулируется внешним, он, сам того не зная, живет внутренним и глубинным... Это глубинное, чистое, интенциональное выбирает тот или иной предмет и ведет человека к открытию его смыслов.

Современная педагогика переходного периода, отражающая движение новых поколенческих типов (лично-ориентированный тип, информационный тип, гражданский тип), должна быть нацелена на открытие интенциональных качеств личности, субъекта в образовании. В одном случае, это бращенность к духовному бытию для лично-ориентированного субъекта, в другом случае это обращенность к матричному мышлению – информационный

субъект. Для нас важнее всего поколенческий гражданский тип, нацеленный на служение обществу, Родине, отечеству. Все уровни субъектного мироотношения, от некоторого тотального, всеобщего, божественного до непосредственно ментального, жизневажного, находится в потоке интенциональных откровений. Именно интенциональности субъекта образования открывается глубина учительской судьбы, глубинность каждого предмета, каждого воспитательного события, чувственный пафос учебного года и понимание образования как проживания будущей взрослой реальной жизни.

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

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

Интенция веры

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

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

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

Интенция веры сопровождает субъект образования на каждом из уровней его пребывания в школе, вузе, на заводе и в офисе. Мы начинаем де-ло, но опережает это начинание, вера в успех этого дела. Мы

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

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

Интенция веры - это всегда начало. К ней, как к «идолу», обращается человек, входя во что-то для себя неведанное, неизвестное, возможно опасное. В этом контексте даже отдельный урок должен начинаться с условий, пробуждающих верование в его простоту, стройность и инте-

рес. По этой причине педагогика чувства, обращаясь к уровню уроков и отдельных воспитательных событий, всегда предполагает «схватывание» началом этого явления. Если «схватывание» удалось и чистая интенция верования пробуждена, то возникает эффект отчуждения, абсолютного забытая реальности. Субъект образования превращается в образ, если это урок-образ, в мышление, если это урок-мышление, в глубинное переживание на уроке-настроения, в абсолютное творческое сотрудничество, если это урок самостоятельного действия, в сосредоточенную рефлексивность, если это урок актуализации и проповеди.

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

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

*«Если гаснет свет — я ничего не вижу.
Если человек зверь — я его ненавижу.
Если человек хуже зверя — я его убиваю.
Если кончена моя Россия — я умираю...»*

*«Она не погибнет, — знайте!
Она не погибнет, Россия.
Они всколосятся, — верьте!
Поля ее золотые.
И мы не погибнем, — верьте!
Но что нам наше спасенье:
Россия спасется, — знайте!
И близко ее воскресенье...» [28, с. 18]*

Возникшая вера подкрепила своеобразием конструированием и достигло своего феноменального апогея в художественном поэтическом образе Зинаиды Гиппиус.

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

Интенция понимания

Если интенция веры в своем феноменальном проявлении имеет отношение к целостности, и, можно было бы сказать, что эта целостность почти не развивается, а рождается из интуиции, конструируется и моделируется, как некоторый опережающий образ, данный субъекту в качестве особой опережающей стройной конструкции будущего, потому что вера - это всегда будущее, то понимание - это скорее интенция настоящего, некоторого единичного, но жаждущего подняться к всеобщему.

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

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

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

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

Однако интенция сопричастности требует еще одного шага - шага в сопереживание, где весь путь уже забыт, но в то же время находится в тени от их чистых состояний, то есть в пути, «венятый» в структуру пути «СОЗ-мания О», приводит человека к духовному результату, где он готов, пе-

ре-жив величие персоны подражания, открыть и бескорыстно нести собственную самость. Здесь требуется мощное влияние средств обучения и воспитания, где художественное слово, художественная изобразительность, музыка выступает в органичном триединстве и окончательно уничтожает внешнее в человеке, обращает его к внутреннему «теперь».

Учитель обращается к учащимся с вопросом об их отношениях к своим родным, родителям, братьям и сестрам. Могут ли они представить, что когда-нибудь начнут делить с братом своим наследство, оставленное родителями? Либо завидовать своему брату, завидовать его успеху, его состоявшейся жизни? Учащиеся как обычно относятся к этому негативно, хотя могут предположить, что такое возможно у взрослых людей. Вы знаете, - спрашивает учитель, - за что Каин убил Авеля? Обычно дети имеют представление об этой легенде и вспоминают, что из зависти. Вы представляете, - говорит учитель, - из обычного человеческого чувства, из-за какого-то примитивного неравенства в жизненном успехе человек убивает другого человека - своего брата. А если в конфликте между братьями более серьезная категория - например, власть? Иногда человеку кажется, что убрать соперника на пути властного Олимпа не такой уж большой грех и обычно злоумышленник не догадывается, что высшая власть есть человеческая мука, именуемая совестью. Вот именно об этом не знал великий князь Святополк, который в этой борьбе за власть решил лишить жизни ни в чем не повинных братьев своих Бориса и Глеба. Слышите эту тревожную, с накатами печали музыку? Это музыка трагедии братского убийства. На фоне музыки учитель читает стихи Константина Бальмонта

*«Едва Владимир отошел,
Беды великие потряслися.
Обманно захватил престол
Убийца Глеба и Бориса.»*

*Он их зарезал, жадный волк.
Услал блуждать в краях загробных.
Богонепротивный Святополк,
Какому в мире нет подобных.
Перед ним в полночной тишине
Вставали тени позабытых.
Он с криком вскакивал во сне,
И дальше, дальше от убитых
Но от убитых не уйти,
Они врага везде нагонят,
Они — как тени на пути,
Ничьи их силы не схоронят.
И тщетно мчался он от них,
Тоской терзался несказанной.
И умер он в степях чужих,
Оставив кличку: Окаянный». [5, с. 34]*

Это влияние и самовлияние, это восхищение тем, что ты отразился в судьбе великого человека и сам несешь особенную и трагическую судьбу на своих плечах. И конечно, вас интересует не открытие и не достижение, а эффект растворенности в другом, эффект глубинного гражданского диалога, где главной результативной идеей является уничтожение одиночества в условиях одиночества, великая гордость человека, переживающего акт созерцания, акт заново рождения, акт приобщенности к вечному смыслу жизни как движению к всеобщей любви в гражданском обществе.

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

Интенция присутствия

Поразительна простая мысль: каждый человек желает присутствовать в реалиях социальных отношений, творить, присутствуя в этом акте, образные представления, высказывать собственные суждения, испытывая наслаждение от присутствия в событии мысли, откровенно переживать и сопереживать персонам жизни, истории и

культуры, доходя в этом движении самосознания до полной идентификации, до катарсиса, до слез, которые есть по-своему результат присутствия. Человек испытывает действительную радость от принятия себя в соотрудники в процессе сотрудничества. Он чувствует, как помогает творить всем, он испытывает радость от пользы содеянного, это и есть присутствие как волеизъявление. Человек достигает соития с собственной судьбой, открывает тайну перспективы жизни, и здесь тоже эффект присутствия, но уже в условиях рефлексии.

Можно сказать, что все те, кто организует процесс обучения и воспитания, ведут борьбу за присутствие субъекта образования в этом процессе. Это происходит в семье, в детском саду, в школе, в высшем образовании, в деятельности различных молодежных клубов и т.д. Здесь очень важно понять, что процесс обучения и воспитания есть действенное присутствие субъекта образования в смысловом поле. Ученик, студент находится в реалиях рождающегося смысла, впервые соприкасается с идущим от глубинных внутренних состояний творческих действий. Но эти свойства образования, согласно интенции присутствия, отделяются от реальной жизни. По существу, субъект образования (школьник или студент), идущий в учебное заведение, несет в себе хаос своих социально-деятельных впечатлений. И очень часто люди, олицетворяющие собой образование, не могут понять, что хаос — есть бессмыслие, а субъект входит в пространство учебного заведения для действенного открытия этого смысла для себя. Причем здесь важно заметить, что смысл, всегда открывается в творческом акте и в условиях абсолютной самостоятельности. Даже работа в диалоге или группе не дает эффекта, если школьник или студент не пережили собственную действенную роль в условиях диалога или микрогруппы. Можно сказать, что нет смысла без присутствия.

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

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

Путь к этому феномену должен быть скрупулезно простроен, как путь человека, вступающего в образование для разъяснения себя;

Он должен быть всегда с учителем. Он не способен сам прийти к самостоятельности. Учитель-сталкер должен создать для него условия, в которых в чистом виде возникает самостоятельное волеизъявление, желание занять свое место в творческом процессе. Это субъект сам по себе должен предъявлять результат своего творения, должен высказывать самостоятельные, обобщающие, обновленные им самим суждения. Без всякой зависимости, без всякого подражания и мимикрии он должен открыть чистоту своего самостоятельного пребывания в акте переживания. Его участие в презентации исследования, в игре, в учебном квесте, в театральном спектакле, в походе должно быть полезным и явным, должно приводить человека к такому действию, которое зависит только от него и которое есть результатом только его индивидуального творчества.

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

Принцип интенциональности в этом аспекте предполагает очерченный, рельефно-выверенный механизм удовлетворения интенции присутствия. В этом механизме всегда пять этапов. Первый этап - это перевод из хаоса жизни в реальность образования. Здесь на первой ста-

дии этого рода интенциональности хаос впечатлений субъекта образования (ученика, студента) соотносится в тождестве с таким же хаосом в опыте преподавателя. Они должны найти точки понимания и непонимания выхода из неразберихи жизни.

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

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

Важнейшим методологическим положением, открывающимся в контексте принципа интенциональности в педагогике чувства, является тождество конфликтов экономических, социальных, биологических, физических, математических, географических, общенравственных, эстетических. Глубинный конфликт не имеет времени, он делает тебя участником любого события, когда бы оно

не произошло - в прошлом, настоящем или бу- дущем. Конфликт рождается вне сознания, но выбирается субъективным сознанием человека, и по этой причине вне сознания ничего не происхо- дит. Как только я выбрал для анализа какой-либо конфликт, я уже присут- ствую в его раз- решении, потому что такого же рода кон- фликт есть в моем сознании, он главный лейтмотив моей жизни, я хочу разрешить его само- стоятельно, с помощью присут- ствия в нем. И именно для этого я поль- зу- юсь конфликтами, возникающими в предметах, в их содержании, в жизни пер- сон этих предметов, в событиях, где тот или иной конфликт разрешает- ся. Здесь важно понять, что любой мыслительный акт в образовании есть разрешение акту- ального происшествия, происходящего с человеком сей- час, здесь. В этом актуаль- ном происшествии заложен конфликт его жизни, и ему больше ничего не остается как прийти в класс, в студенческую ау- ди- торию, к своему преподавателю, что- бы с помощью того или иного предме- та разрешить навязчивость пока неразре- шенного.

В современном ученике обязательно присутствует проблема лицемерия, искренности, честности, можно ли с этим жить, важно или неважно обманывать. Актуальное происшествие здесь - пробле- ма мельдония (допинга), что лишь повод для разрешения конфликта при изуче- нии Олимпийских игр Древней Греции, где главным и бескомпромиссным было честное участие атлета в соревновании. В этой простоте нравов древних гре- ков, в специально поданном учителем матери- але, может открыться про- блема, с кото- рой современный человек не справляется. Но урок строится таким образом, чтобы учащиеся испытали дискомфорт, чувство, близкое к угрызению совести от нечест- ного поступка. Не факт информационного типа, а ситуация, в которой присутствует сам школьник, побеждает возникающий соблазн лицемерия.

Тем более этот присутственный анализ касается таких предметов как литература, МХК, где актуальность человеческой со- вести сталкивается с поступком Расколь- никова, где его жажда занять место под солнцем любы- ми средствами наталкива- ется на реальную муку идущего по этапу малень- кого Наполеона, который не пе- рестаёт удивляться кротости и святости Со- ни. Это не Раскольников поднимается по темной, заплеванной лестнице к стару- хе- процентщице, а это я иду за решением собственной жизни. Это не он прикаса- ется к зазубренному топору, а я чувствую его холод, уничто- жающий чистоту по- мыслов. Это страшное чувство содеянного преступле- ния, ужаса от его возможности, и есть присутствие в нем.

Проблема современного человечества - это отсутствие. Природа этого явле- ния состоит в понимании его онтологии. Когда- то человек не успевал за потугами собственного тела, оно испытывало по- требность в продолже- нии себя, или, как говорят философы, в инобытие. Челове- ку необходимо было, чтобы он продол- жился в мече, топоре, поезде и самолете. Все окру- жающие его предметы были со- творены как выражение его тела, как его продолжение и совершенствование. Че- ловек новой цивилизации чувст- вующе- го разума, находящийся на этапе инфор- мационного общества, предъявляет миру инобытие своего сознания в системных абстрактных формах информации, в ма- трице мира, которая все более обретает незави- симость от создания и даже, по словам многих постмодернистов, имеет свою независимую энергию, которой и питаются люди, отчужденные от реальной жизни.

Между тем отчуждение и превращение человека в зеркало своего инобытия - это не счастье, не радость, не покой и умиро- творенность, это настоящая трагедия и мука для любого нормального человека, который ес- тественно наделен энергией реальной жизни. Главное для современ-

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

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

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

Явление творческого присутствия, согласно принципу интенциональности, начинается с мотивации. Мотивационное начало творческого акта есть всегда умозрительный диалог между творцом и человеком, который будет воспринимать влияние продукта творчества. Здесь важным является ситуация полезности. Учитель со своим десятым классом решает помочь терпящему бедствие музею. Это музей древнего города. Его историческая уникальность обращает каждого пришедшего туда к уникальному в себе.

Этот уход от коллективных стереотипов к каменным изваяниям рождает переживание единства и непрерывности времени, отношение человека к вечности, открытие собственной микрокосмичности, соотносимость с макрокосмичностью исторического духа. Это глубинное наслаждение, возвышающее человека до бытия, до присутствия в нем, и открывающее в то же время интенцию полезности спасения музея для людей. Возникшее действительное желание помочь, как следствие интенции присутствия, порождает серьезность изучения этой проблемы и ухода на следующем этапе в ретроспекцию, в воспоминание всего того, что известно об этом музее и конструктивной организации помощи ему на этой основе. Этот конструктивизм - не

абстракция, а действительная захваченность присутствия. Когда же этап действительного понимания завершен, создается условие для рождения творческих суждений, обновленного понимания роли музея в со-временном мире, т.е. творение актуальности музея. Но действительной реализацией интенции присутствия является завершенный синтетический результат работы по спасению музея, выражающийся в презентации сделанного, в искренней благодарности тех, кто избрал себя в качестве слушателя.

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

Интенция самопонимания

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

Интенция самопонимания указывает на то, что каждый этап обучения имеет в себе тенденцию рефлексии, т.е. такой погруженности в собственную самость, такое образное представление своего «я», ведущее далее к его осмыслению по вехам собственной судьбы, которое своей рациональностью переводит его из мышления в переживание глубинного диалога с самим собой, с дальнейшей, предположительно ощущаемой как реальность, ясностью поступка, который еще не совершил, приводящий глубинное состояние человека к пониманию собственного смысла жизни.

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

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

культуры. В этом сравнении возникает самопонимание собственной судьбы и судьбы, отраженной в символе.

На следующем этапе интенция вызывает к рациональному сравнению понятий, взятых из собственной жизни субъектов образования и предметов, которые изучаются в школе, в вузе. Эти понятия дают возможность

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

Между тем, интенция самопонимания - это не только сравнительная символизация и рационализм, это возможное персонифицированное переживание, сутью которого являются мистические указания персоны литературы, истории, мировой художественной культуры, географии и других предметов, на то, где ты находишься относительно глубинного конфликта жизни, относительно преодоления в себе единичного и мелкого во имя идеалов ментального и трансцендентного толка. В этом контексте интенция самопонимания превращает абстракцию человека в персону для диалога, открывающего реальность твоего пребывания на земле. Персонами становятся земля, архитектурные памятники, оружие и орудия труда. Они все призывают к твоему совершенству. Персонами также становятся небо и его космичность. Культурные памятники говорят человеческим голосом, заставляя рефлексировать над собственной судьбой, всматриваясь в построенные в стиле барокко вечные стены дворца Алексея Михайловича в Коломенском, заставляя соотносить себя с поступками Петра, спасающего ар-

мию под Полтавой, сравнивая свою жизнь в момент, когда героиня Федора Михайловича Достоевского сжигает деньги в печке, и ты глазами князя Мышкина определяешь свое отношение к этому поступку и чувствуешь свое пребывание между Богом и Мамоной.

Так же соотносятся вызывающая к себе культура, семья с ее укладом, открывающая субъекту образования его место в семье, творческая продуктивность ушедших поколений и тобой созданный продукт, Рублев, создавший «Троицу» и ты, еще ничего не создавший, и он, требующий от тебя ответа и ты, молчащий - это и есть самопонимание. Социум, в который тыходишь, спрашивает у тебя: «Где ты?», «Кто ты в его бурлящем пространстве». Все это вопросы ментальной рефлексии, имеющие отношение к единичной, будущей жизни человека. Но есть еще и трансцендентные понятия, которые в силу своего максимализма спрашивают тебя, где твоя любовь, на каком месте ты относительно истины, понимаешь ли ты, что такое творческий диалог, порождает ли ты вокруг себя красоту, творишь ли ты жизнь человека и человечества. К этим жизненным вопросам и ответам ведет тебя интенция самопонимания.

Интенция самопонимания не останавливается на голом сравнении, на понятийной соотнесенности, на сравнении персонифицированных идеалов, она ведет человека к горячности поступков и возможных последствий. И, наконец, интенция самопонимания, проведя субъект образования через все ипостаси возможных смыслов жизни относительно себя и других, ведет его к открытию собственного смысла жизни и, переживая его открытие, человек испытывает ясность, покой и благодатную перспективу.

Чувство прикосновения под влиянием принципа интенциональности в технологии СПАС возникает только при следовании трем открытым нами законам. Закон постоянства, определяющий любой этап

обучения и воспитания на обязательное открытие и проживание смыслов жизни. Второй закон – закон перехода, предполагающий устойчивое поэтапное движение от интенции веры и интенции самопо-

нимания. И закон соответствия, указывающий на то, что каждый этап интенциональности имеет свою систему средств, методов и форм обучения и воспитания.

► **БЕСЕДА О ЧУВСТВЕ ОЖИДАНИЯ И ПРИНЦИПЕ СОБЫТИЙНОСТИ В ТЕХНОЛОГИИ «СПАС»**

Дорогой мой друг Учитель! Ты, конечно, всегда чего-то ждешь от жизни, как и мы. Да и каждый человек на Земле находится в состоянии ожидания. Ожидание гложет, стимулирует и взывает к действенному результату. Почему возникла идея чувства ожидания как лейтмотива жизни? Чего ждут люди на этой Земле, где каждый человек как бы затаился и мечтает, фантазирует завтрашний день? По существу, это чувство есть глубинный мотив жизни...Осталось ответить на вопрос, друг мой: чего же ждет человек? Чего ждешь ты, и чего ждем мы? Чего ждет наш маленький субъект образования в детстве, либо в отрочестве и в юности? Ответ, во всяком случае для меня, очень прост – он ждет себя самого. Он ждет откровения с собственными идеалами. А религиозные люди сказали бы – он ждет встречи с ангелом. А, может быть, с Богом. Но так как работа наша в основе своей секулярная, то мы остановимся на том, что он ждет себя. Себя идеального. Открытия линии собственной судьбы, чувства правильности жизни. Только человек, переживающий идею правильности своего поступка, своей мысли, своего воображения может сказать, что он дождался. Чтобы заново ждать. В этом вся тайна чувства ожидания по той причине, что правильный лейтмотив жизни, только тебе данная линия жизни открывается ожиданию постепенно, поэтапно, поаспектно. Когда этап ожида-

ния завершен и человек испытал чувство удовлетворения от реализованного ожидания, он убежден, что будет счастлив теперь всю жизнь. Однако, за этим наступает разочарование, человек понимает, что это только часть мечты и начинается заново еще один подъем, новые ступени жизни, преодолевая которые человек устремлен к реализации нового ожидания. Но каждый диалог с собой глубинным, с собой идеальным всегда более совершенен, чем предыдущий, и отличается большим объемом счастья и более глубинным пониманием того, что жизнь прекрасна и проживается человеком не зря.

Каким образом чувство ожидания связано с субъектом образования? Что ведет маленького человека по жизни, о чем он в главном думает и мечтает в детстве, в отрочестве, в юности? Мы думаем, Учитель, ты согласишься с нами, что наиболее осознанная мечта в детстве, наиболее яркое ожидание являет собой идею стать школьником, обобщить свои неясности младенчества, младшего школьного возраста, старшего школьного возраста в начальной школе. Ты ведь знаешь, Учитель, что мы считаем начальную школу не началом школьного образования, но завершением детства. Но таким завершением, прямо по Гегелю, в котором есть начало. Здесь школьник из реальной семьи, из неосознанно-действенного этапа младшего школьного возраста, пройдя через воспи-

тательный эффект старшего школьного возраста должен попасть в ясность идеальной семьи начальной школы. Его должна встретить здесь та же мама, тот же отец, только в лике учителя начальной школы. И когда его опыт семейной жизни отражается в идеальном феномене начальной школы, т.е. когда счастье идеальности будет тождественно счастью реальной семейной жизни, можно говорить о том, что чувство ожидания для маленького субъекта образования состоялось. А вот когда нет – это настоящая трагедия, горе, которое может стать негативной печатью на всю оставшуюся жизнь. Как же чувство ожидания преобразуется в отрочестве? Тебе же известно, Учитель, что отрочество связано с процессами пубертата, полового созревания. Школьник, субъект образования каждой частичкой своего тела, а следовательно, и сознания обращен в этот процесс, который на самом деле не осознается так, как кажется иногда взрослым. Вернее, осознается его главная идея, а идея ожидания здесь связана с тем, что человек становится продуктивным, он готовится продолжать род. Но это чувство ожидания, как лейтмотив, в инобытие своем требует продуктивных результатов от всех форм обучения. Каждый урок должен стать для ученика реализацией его ожидания полезности и продуктивности. Каждая четверть должна завершаться проективным полезным результатом. Каждый учебный год должен нести в себе лейтмотив продуктивности как содержание отроческого ожидания. Если это пятый класс, в котором лейтмотивом является человек, то реализацией ожидания здесь становится реальная помощь этому человеку. В шестом классе, где лейтмотивом является категория «Земля», то чувство реализации ожидания представляет собой работу на этой земле, выращивания на этой земле, ухода за этой землей. В седьмом классе главной категорией мироотношения становится вселенная, понимаемая и космически и в контексте всего челове-

ства. Здесь ожидание переходит в желание познакомится с людьми других городов, других стран, т.е. человечества в целом, как вселенной. В восьмом классе, где главной категорией является культура, но ментального свойства, главным является ожидание создания объектов культуры, пусть в искусственном ключе, но это должно быть точно моделирование памятников архитектуры, создания живописных полотен, самостоятельное создание декораций, костюмов и так далее. То есть, говоря проще, для школьника восьмого класса важнее не игра в спектакле, а общение в нем, создание его атмосферы, изготовления шпак, костюмов, декораций. Это и есть удовлетворенное ожидание в классе с лейтмотивом бытовой культуры. И, конечно, самый главный класс отрочества – это девятый класс, в котором реализуется ведущая линия ожидания, известная квазивзрослость, как будто бы взрослость. Здесь главной категорией является категория социума, а чувство ожидания реализуется во встрече с этим социумом, в некотором опыте настоящей жизни. Это и есть результат отрочества и реализация себя идеального в социуме. В юности, где в отличии от ментального свойства отрочества происходит метаморфоза в которой рождается трансцендентное отношение к жизни и понимание человечества как одного субъекта, как одной персоны, и восхождения к категориям любви, истины, добра, красоты и творчества, главным в реализации чувства ожидания является творение*. Школьники, опережая время, сочиняют стихи, пишут пьесы, считают себя гениальными учеными, ставят спектакли, пишут роли и даже книги. Все это, возможно, не будет осуществлено, но юность дана человеку как идея самовыражения себя в творчестве. И школа должна создать условия для реализации этого возможного ожидания.

Если же рассматривать, дорогой мой друг, образование как программу жизни, то в этом понимании мы с тобой, Учитель, должны сделать все, чтобы ребенок испы-

тал целостную совокупность реализованных ожиданий. Чтобы сбылось ожидание его детства, (начальной школы) чтобы отрочеству, основанному на ментальном лейтмотиве были созданы условия для реализации своих практических ожиданий, а юности – ожидание творческих воплощений. Это все программа правильной жизни, той жизни, которая повторится во взрослой ее части, и успех этой взрослой части будет зависеть от встречи школы с жизнью, от встречи опыта реализации идеальных ожиданий как истоков с опытом реализации настоящих, взрослых ожиданий. И в этом, мой друг, состоит понимание чувства ожидания.

Теперь, друг мой Учитель, когда мы немного разобрались, что такое чувство ожидания в практической педагогике, мы хотим далее тебе показать, что реализация ожидания требует организации. Что это процесс спонтанный, что он заказан самим субъектом образования, но требует четко организованных средств, методов и форм. Потому что школа – это все таки иллюзия жизни, а создание иллюзии требует организации. Прежде чем идти дальше, хочу определиться в понятиях. Здесь главное понятие – «организация». Эта категория связана с теорией системы и всегда представляет собой многоуровневый комплекс, где уровни имеют горизонтальное направление и вертикальное. Под горизонтальным направлением понимается движение к этому событию ожидания. Под вертикальным – такую организацию детского сознания, которая приведет к переживанию встречи с самим собой, с собой идеальным. То есть с собой, желающим помочь человеку, помочь земле, почувствовать единство мира, одухотворить продолжение рук своих в культуре, найти свое место в социуме, и, конечно, творить по законам любви, истины, добра и красоты, т.е. испытать радость истинного творчества.

Еще раз хочу обратить твое внимание, Учитель, на то, что организация движения

к реализации чувства ожидания заказывается самим субъектом образования. Это он движет средствами, методами и формами, это он их по существу формирует! Потому что в нем есть неистовое желание реализовать себя. Если правильно строить учебный процесс обучения и воспитания, то у субъекта образования в горизонтальном смысле на самом высоком уровне, где реализуются задачи детства, отрочества и юности, должна быть четкая ясность того, к чему он идет. Его ожидание должно быть пробуждено, стать понятным, рельефным, и завершиться достигнутым результатом: идеалами семьи в начальной школе, практическим социальным воплощением себя в отрочестве, признанием творчества субъекта образования в юности. На уровне учебного года мы должны четко сформулировать задачу реализации его ожидания в конкретном учебном году и обязательно довести год до продуктивного результата, создать условия для реализации этого результата. Но это не наша навязчивая идея, а это внутренний мотив субъекта образования в определенном возрасте. И если мы действительно сумеем создать такую атмосферу будущей радости, то все остальные этапы движения к этой радости субъект образования закажет самостоятельно. Это должно происходить и на уровне отдельных событий воспитательного свойства, на уровне отдельных личностно-значимых тем изучения предметов в школе, на уровне отдельных уроков. Здесь важно взаимодействовать из постулата структурности, о котором мы уже говорили раньше, друг мой, известную тебе формулу образ, анализ, смысл, действие, рефлексия. Это она основа вертикальной организации образовательной практики. Это по ней движется субъект образования к продуктивной радости своего ожидания и к встрече с самим собой на каждом уровне организации. Ну, к примеру, зачем дети, школьники, едут со мной в горы? Что за ожидание они желают реализовать? А мы тебе скажем, Учитель: Они устали от лжи, от

притворства, от хитросплетений школы, от вранья, прячущего их лень, от учителей, оценивающих их. Они желают сбежать: «Давно усталый раб, задумал я побег/в обитель дальнюю трудов и чистых нег». Они хотят сбежать в чистоту человеческих отношений, в дружбу без предательства, в радостное общение в свободе, в которых только и возможна встреча с самим собой.

Когда мы приехали в горное село, то первое, что заказали мне школьники десятого класса - это спокойную созерцательную экскурсию по селу, осмотр горной местности, восхищение и некоторая подавленность высотой гор. В целом, наша экскурсия состоялась и это был образ, который мне заказали сами учащиеся. Но в этом образе мной было заложено событие ожидания. Мы сказали им, что вот за той горой, достаточно сложной в преодолении есть чистейшее озеро, которое местные называют «голубым». Это озеро образовалось от водопада, который находился неподалеку. Мы сказали им, что это озеро настолько чистое, что ему может позавидовать любое зеркало. Но когда ты созерцаешь эту «голубизну», она открывает тебе твою судьбу. «- А вы там были? - спросили меня ребята. - Да. - ответил я. - И что, открылось? - Да, открылось.» И тут мы увидели, как действует по детскому заказу эта образовательная структура: образ, анализ, смысл, действие, рефлексия. На второй день нашего путешествия дети попросили у нас карту и все время пытались понять, какой высоты гора, которую нам придется преодолеть для встречи с голубым озером. Теперь, когда мы ходили по горному лесу многие из ребят просили нас, чтобы разрешили им забраться на небольшие возвышенности чтобы потренироваться для восхождения на главную гору к голубому озеру. Это и был настоящий анализ. Потом, во второй половине дня мы сели около горной реки, долго разговаривали чтобы определить смысл нашего восхождения. Мы говорили им, что подъем будет достаточно трудным. Нужно будет прео-

долеть себя, преодолеть свои страхи, свою усталость, добраться до перевала, пройти по шелковому пути и спуститься с другой стороны горы к озеру. Мы сказали, что если они преодолеют эту трудность, то в них появится мощь этой горы, так говорят местные жители. Преодолею гору - она тебе отдает свою силу. Это был действительно смысл нашего будущего хаджа. На следующий день мы пошли на покорение. Конечно, ничего страшного в этом подъеме не было: не было обрывов, не было пропастей. Но был тяжелый, физически тяжелый подъем. Нужно было идти, помогая девочкам, или тем, кто устал. Нужно было перешагивать через каменистые буераки, это тоже требовало физического усилия. Нужно было правильно дышать, чтобы усталость не свалила тебя раньше времени. Правда, в помощь мы помогли ребятам остановиться на отдельных горных площадках, с высоты которых открывались красоты горного леса и близкого неба, и вдохновляющих высоких вершин, смотрящих на тебя, и взывающих к победе над собой. Наконец, с трудом преодолев гору, мы увидели внизу голубое озеро. Спустились, сели на берегу, водопад шумел и его струи падали в небольшую лагуну рядом с озером. Но при этом озеро оставалось абсолютно спокойным, как будто бы водопад давал ему силы к его величию. Мы стали на берегу всем классом и действительно увидели свое отражение в воде. Постояв немного, мы предложили детям сесть на различные камни, смотреть в озеро и думать о своей жизни. Обычно, после такого рода восхождений и спусков, преодолев себя, человек под влиянием красоты, которой он достиг, склонен к глубокой рефлексии. Часть школьников просто сидела и пристально смотрела на воду. Мы видели, что мысль и чувства их работают. Какая-то часть уединилась вообще и находилась в каком-то транс чувственного самоанализа. К нам подошли два мальчика и три девочки и вдруг начали рассказывать о своей жизни, говорить, что больше

так жить не будут, не хотят, что будут жить лучше, что у них есть силы стать лучше, победить себя. Вечером мы собрались у меня в номере. Номер был большой, двухкомнатный, специально для руководителей, весь класс мог в нем разместиться. И здесь ребята начались высказывать, пытаться понять что с ними произошло, что это за странное влияние природы на человека и все они выразили желание написать о своих чувствах. Мы сказали им, что это нужно будет сделать завтра. Завтра у нас день индивидуальных путешествий, где каждый будет ходить в лесу самостоятельно. Но главным результатом вашего дня по вашей же просьбе будет творческое сочинение о том, что для меня горы. А вечером мы прочтем ваши сочинения и это будет настоящий глубинный диалог.

Так и произошло, друг мой, но главное здесь то, что структуру образ, анализ, смысл, действие и рефлексия мы выдумали не сами. Ты видишь, дети самостоятельно шли по этим этапам, желая достичь результата собственного желания, желая реализовать себя.

Ты видишь, Учитель, что горизонтальный уровень организации был связан с будущей встречей с озером, а собственно движение к себе осуществлялось по заказанному школьника пути, которым мы называем структуру: образ, в котором они увидели селение в целом и получили заказ, в котором будет реализовано их ожидание; анализ, где они самостоятельно пытались понять как будет происходить восхождения, а я лишь обобщал их желание; смысл, где мы неистово обсуждали зачем мы идем к голубому озеру, в чем смысл нашего подъема, и определили его как преодоление самого себя для чистоты переживания диалога с озером; и, наконец, сам диалог с озером, разговор с самим собой под влиянием прозрачности горной воды, и далее рефлексия, написание сочинений, самооценка и осмысление их.

Хочу сказать, друг мой Учитель, что для принципа организации, реализующего

чувство ожидания, важны такие категории как со-представление, со-мыслие, со-переживание, со-действие, со-рефлексия. Почему так? Потому что в этих состояниях ученик, попадая в условия, в которых он ждет своего чистого представления, чистого мыслительного акта, ясного, понятного ему переживания, спонтанного волеизъявления, он испытывает чувство достигнутого результата, где в абсолютной самостоятельности себя самого, он видит целостно эпоху, он открывает в себе тот аспект жизни, который продиктован ему изучаемым предметом, он представляет себе не войну, а проживает свое представление об ужасе и бессмысленности этого события. Он восходит к ожидаемому для него результату, в котором его представления не расходятся с представлениями участников события. Его мысль в акте со-мыслия совпадает с мыслью персоны истории. Это в нем открывает чувство реализованного ожидания, что он способен мыслить как великий человек, как субъект истории, как человек, который уже преодолел себя.

Не удивлю тебя, друг мой, если скажу тебе, что особое место в чувстве ожидания и принципе организации занимает театр. Дети всегда ждут постановки, всегда ждут будущей театрализации. И когда ты заходишь в класс впервые и предлагаешь детям осенью сыграть всем классом спектакль, то возникает ощущение, что они как будто бы ждали твоего предложения. И здесь важно, чтобы структура организации точно совпадала с их заказом. Ну, к примеру, урок-настроения «Струн вещей...», в нем есть элемент театрализации. Начинается он с мотивационно-символического образа: Учитель обращается к учащимся с вопросом какие чувства они испытывают в зимнюю стужу, когда ветрено и холодно? Дети отвечают на этот вопрос в детском варианте монологов. Обычно дети не упоминают об одиночестве, которое свойственно морозной стуже. Далее, учитель говорит о себе. О том, как он был

в городе Санкт-Петербурге зимой, и как, не смотря на красоту зданий этого города, ветер декабря и мороз сделали свое дело, и он от восторга, который испытывал при созерцании Исаакиевского собора, вдруг, почувствовал усталость и одиночество. «Наверное, это свойственно этому городу». – говорит учитель, и на экране вспыхивает картина «Восстание декабристов на Сенатской площади 14 декабря 1825 года». Учитель обращает внимание детей на репродукцию картины, и говорит о том, что, очевидно, автор, оставшийся неизвестным, написал уже завершение восстания, где главным действующим лицом является лед Сенатской площади, где разметанные артиллерией люди оставили на этой безлюдной поверхности свои надежды и мечты, свое желание быть свободными и независимыми, передовыми и не знавшими о том, что в России только за это желание можно поплатиться одиночеством и пустынным льдом Сенатской площади. Уже на последних словах учителя начинает звучать музыка Г. Свиридова, музыкальные картинки к повести Пушкина «Метель», «Романс». Когда дети уже вслушались в первые аккорды и соотнесли живописное полотно с музыкой, учитель начинает читать стихи

*«Над петербургскими домами,
над воспаленными умами
царя и царского врага,
над мешанной свистов, матов,
церквей, борделей, казематов
кликшей корчилась пурга.
Пургу лохматили копыта.
Все было снегом шито-крыто.
Над белой зыбью мостовых
луна издерганно, испито,
как блюдец в пальцах у спирита,
дрожала в струях снеговых.
Они еще мальчишки были,
из чубуков дымы клубили,
в мазурках вихрились легко.
Так жить бы им — сквозь поцелуи,
сквозь переплет бренчащей сбруи,*



*и струи снега, и «Клико»!
Но шпор заманчивые звоны
не заглушали чьи-то стоны
в их опозоренной стране.
И гневно мальчишки мужали,
и по-мужски глаза сужали,
и шпагу шарили во сне». [38, с. 56]*

Мы специально, как видишь, взяли для урока загадочные тексты поэтических строчек Евтушенко, картину неизвестного художника, которую тоже нужно толковать, осмысливать, и музыку Свиридова, которая так же содержит некоторую тайну. В триединство средств – это всегда мощное влияние, вызывающее вопросы и побуждающее осмыслить увиденное и услышанное. Более того, я говорю им, что к концу нашего занятия мы сыграем небольшой спектакль, который вы сами же и придумаете. Дети часто остаются в недоумении: «Как это – сыграть спектакль?», но именно это становится основой их мотивации к глубинному анализу поэтических текстов, живописных полотен и музыкальных произведений. Они желают разобраться в том, что услышали и увидели, чтобы успешно сыграть, потому что ждут себя в этом влиянии на других.

Второй этап, ими заказанный, является этап анализа:

Учитель обращается к детям с вопросом смыслового размышления над строчками поэмы: «Над петербургскими до-

мами/над воспаленными умами... Чем были воспалены умы русских людей того времени?». Учащиеся отвечают, что умы размышляли над тем, что Россия отстает от Европы, что война 1812 года не дала свободы русскому народу, что Польша живет свободней, чем Россия, хотя она часть русской территории, что люди в Греции восстали и добились свободы, что Вольтер и Ж.Жак Руссо и Монтескье были правы... А теперь вы правы – говорит учитель. – Именно этим были заняты умы того времени. Далее давайте подумаем над следующей строкой произведения: «Пургу лохматили копыта/все было снегом шито-крыто...что же снег закрывал от взгляда людей?» спрашивает учитель. И дети, зная о противоречивом правлении Александра I указывают на то, что он давал надежду на свободу, «дней александровых прекрасное начало», но эта надежда была не реализована, мечта лишь возникала, но ничего из того, что замыслил Александр I не было завершено, хотя внешне все говорили о величии императора, о его либерализме. А вот еще одна фраза которую нам необходимо проанализировать – говорит учитель: «Но шпор заманчивые звоны/не заглушили чьи-то стоны/в их опозоренной стране... Чем была опозорена Россия того времени?» - спрашивает учитель. Школьники говорят о зверствах крепостного права, о казнокрадстве, о лицемерии правителей и самого царя, об отсталости России в просвещении и науке. И, наконец, последнее: «И гневно мальчишки мужали/И по-мужски глаза сужали/и шпагу шарили во сне...В чем выразиться это «мужание» и поиск шпаги во сне в реальной жизни?». Учащиеся, естественно, догадались, что речь пойдет о восстании, и это будет восстание за честь, совесть и красоту России во имя ее спасения. Учитель подтверждает слова учащихся.

Далее учитель напоминает детям об их ощущениях морозного Санкт-Петербурга, о своих ощущениях, напоминает детям о том, что восстание состоялось 14 декабря

1825 года как это показано на этой картине, и на экране вспыхивает картина «Восстание 1825 года на Сенатской площади». Учащиеся находят эти настроения на картине, говорят, что надежда, свобода, борьба за нее, борьба за честь и достоинство людей, наверное, была невозможна в России в то время и восстание закончилось поражением, разгромом, пустой ледяной ладонью Сенатской площади. Когда анализ картины завершен, учитель предлагает детям послушать «Романс» Г. Свиридова и соотнести его звучание с проанализированными ранее стихами и картиной. Как известно, «Романс» – это движение мелодии от чувства абсолютного покоя к нарастанию тревоги, к разочарованию, возможно, к крайней печали, в которой композитор символизирует смерть. Однако, «Романс» завершается оптимистическим звучанием трубы, утверждающем, что смерть за свободу, за идеалы человечества никогда не бывает бессмысленной. В общем, произведение завершается торжеством жизни. Прослушав это произведение, учащиеся говорят примерно то же самое, и, находясь под впечатлением от прослушанного, они должны написать эссе на тему как понимают декабристы свободу на их взгляд, и как они считают есть ли смысл в борьбе за нее. Эссе должно быть коротким, ясным и образным. Отдельные эссе учащиеся зачитывают на фоне музыки Свиридова.

Здесь школьники выражают себя, они реализуют часть своего ожидания и письменно открывают смыслы, что само по себе уже не полно, это только часть ожидания, его аспект. Реализованное ожидание – это встреча с людьми, это диалог с аудиторией. А далее я обращаюсь вместе со школьниками к этическим смыслам декабризма, в основе этого обращения персонификация, потому что одной эстетики недостаточно и дети с удовольствием обращаются к художественному портрету Рылеева:



Учитель напоминает детям, что это руководитель «Северного общества» декабристов и замечательный русский поэт. Посмотрите на это лицо - говорит учитель. – Что вы можете сказать о чертах характера этого человека? Дети, конечно, использует такие слова как «романтик», «мечтатель», «человек самоотверженный», «мужественный» и, конечно, «свободный». Учитель соглашается с этим и зачитывает характеристику Рылеева данную его современником, одним из декабристов, Николаем Бестужевым: «Рылеев был не красноречив и овладевал другими не тонкостями риторики или силою силлогизма, но жаром простого и иногда несвязного разговора, который в отрывистых выражениях изображал всю силу мысли, всегда прекрасной, всегда правдивой, всегда привлекательной. Всего красноречивее было его лицо, на котором являлось прежде слов все то, что он хотел выразить, точно, как го-

ворил Мур о Байроне, что он похож на гипсовую вазу, снаружи которой нет никаких украшений, но как скоро в ней загорится огонь, то изображения, изваянные хитрою рукою художника, обнаруживаются сами собою». «Вы видите. – говорит учитель. – Характеристика Бестужева в известном смысле совпадает с вашим мнением о характере Рылеева. И в этом смысле. – говорит учитель. – вы должны сейчас предположить, что мог написать Рылеев в своих стихах о свободе, о революции, о человеческой жизни». Учащиеся говорят о том, что скорее всего Рылеев понимал революцию как любовь, как идеал жизни, а борьбе за свободу можно отдать жизнь, наверное, так бы он написал. «Да. – говорит учитель. – это верно. Давайте посмотрим, что написал Рылеев о свободе и революции в своей поэме».

*Известно мне: погибель ждет
Того, кто первый восстает
На утеснителей народа, -
Судьба меня уж обрекла.
Но где, скажи, когда была
Без жертв искуплена свобода?*

Завершается этический сюжет встречи с Кондратием Рылеевым. Учитель от имени его портрета, как бы озвучивая

этот портрет обращается к детям с поэтической строчкой З.Гиппиус: «Нас больше нет, вы все забыли/вихрясь в невиданной игре/чуть вспоминая как мы стыли/в коре, в далеком декабре. Так ли это?». Учитель далее говорит, чтобы дети не отвечали, а подумали над этим.

Это момент очень интересный. Потому что только в молчаливой рефлексии можно добиться истинного понимания проблемы, но здесь нет влияния, ученик остается один на один с собой. И у него возникает желание соединить эстетику и этику в театральном действии. Это действительно ожидаемое событие – театральное действие, да еще созданное спонтанно, здесь и сейчас.

Учащиеся делятся на четыре группы. Три группы действительных участников спектакля, они будут читать тексты и создавать новые монологи. А одна из групп выполняет задание по сценическому оформлению спектакля. Декорации должны быть заранее приготовлены и микрогруппе придется только расставить их, создавая атмосферу спектакля. В данном случае это большой стол, накрытый красивой скатертью с подсвечником на нем и пятью горящими свечами. За этим столом должны сидеть мальчики класса - декабристы. Их попросили прийти в белых рубашках,

воротники у этих рубашек подняты. Весь класс превращается в зимний Петербург с помощью прожекторов с голубым цветом и нарисованными на картоне верстовыми столбами, расставленными по периметру класса. Задача каждой микро-группы прочитывать часть стихотворения Евтушенко и придумать одну-две фразы, сказанные декабристами в ночь перед восстанием на квартире у Рылеева на Мойке. Ученики первой группы читают отрывок

*Над петербургскими домами,
над воспаленными умами
царя и царского врага,
над мешаниной свистов, матов,
церквей, борделей, казематов
кликушей корчилась пурга.*

Ученик, играющий декабриста встает из-за стола и говорит придуманную им фразу «Наша революция была похожа на белую лилию – красивая, чистая, как юношеская любовь». Участники второй группы читают следующий текст:

*Пургу лохматили копыта.
Все было снегом шито-крыто.
Над белой зыбью мостовых
луна издерганно, испито,
как блюдце в пальцах у спирита,
дрожала в струях снеговых*

«Я отказался от отца. Я нарушил присягу. Но все это не имеет значения! Потому что я это делал во имя свободы!». Следующий говорит здесь же «Ах, как славно мы умрем, господа!». Третья группа читает последние строчки.

*Они еще мальчишки были,
из чубуков дымы клубили,
в мазурках вихрились легко.
Так жить бы им — сквозь поцелуи,
сквозь переплеть бренчащей сбруи,
и струи снега, и «Клико»!
Но шпор заманчивые звоны
не заглушали чьи-то стоны*

*в их опозоренной стране.
И гневно мальчишки мужали,
и по-мужски глаза сужали,
и шагу шарили во сне.*

«Да, мы погибнем. Но пример останется». И следующий декабрист читает:

*Струн вещей пламенные звуки
До слуха нашего дошли,
К мечам рванулись наши руки,
И — лишь оковы обрели.*

И другой ученик продолжает:

*Мечи скуем мы из цепей
И пламя вновь зажжем свободы!
Она нагрянет на царей,
И радостно вздохнут народы!*

Весь спектакль проходит на фоне музыки Свиридова «Романс». Каждый из произносящих текст уходит и в конце спектакля на фоне торжественно звучащей трубы в полумраке голубого цвета остается подсвечник с пятью свечами, символизирующий казненных декабристов. Наконец, свет гаснет и только горящие свечи завершают спектакль.

Желательно на урок пригласить гостей из числа администрации и родителей, и затем, в завершении урока, совершить совместную рефлексию учащихся, администрации, родителей, учителей истории и литературы.

Между тем, друг мой, ожидание – это не только театрализация. Это еще и движение к со-мыслию. Это происходит тогда, когда пробужденная детская мысль желает соотносить себя с мыслью великого человека, с мыслью персоны истории и культуры. Как ни странно, я покажу тебе урок «Внешняя политика СССР после велико-отечественной войны». Здесь воплощенное детское ожидание было связано с желанием мыслить как глава государства. Это означает, что каждый человек ожидает от себя восхождения на этот уровень. Он может

критиковать главу государства, а может восхищаться им, его идеями и мыслями. Вот это ожидание мы поместили в структуру урока мышления. В виде образа была представлена интрига, где В.М. Молотов докладывает Сталину о сложной ситуации во внешней политике, а дети, как бы приглашенные в Кремль должны помочь советскому правительству и тов. Сталину в прешении этих проблем. Суть мыслительности была заключена в таблице. Идея в докладе тов. Молотова, вторая часть таблицы – мои предложения (по разрешению этих проблем), и третья – решения товарища Сталина и сов. Правительства. Я видел как в паузе между предложениями учащихся и решением советского правительства по поводу внешней политики мои одиннадцатиклассники замерли в ожидании – совпадут ли их мысли с мыслями выдающихся деятелей партии? И когда я видел, что мысли совпадают и вызывают удовлетворение у школьников, я понял, что я реализовал интеллектуальное ожидание, потому что здесь интригующее начало есть образ, осмысление есть анализ, совпадение есть смысл, доказательство есть действие. Надо сказать тебе, Учитель, что не только целостные уроки и большие формальные емкости в образовании реализуют чувство ожидания учащихся. Ожидание как чувство должно пребывать в каждом моменте, в каждом мгновении урока! Мы предлагаем детям самим определить каковы причины крымской войны, пока без всякого материала, просто по карте. Они высказывают свои суждения, а потом мы соотносим их суждения с мнением В.О. Ключевского, и в этом акте тоже есть элемент реализованного ожидания и такая же структура: образ, анализ, смысл, действие, рефлексия. Мы бы сказали, что каждый вопрос в школьном классе должен быть интресным и реализовывать определенные ожидания школьника. Мы показываем детям колючую проволоку, настоящую, а затем танк Марк-1, и предлагаю определить, как эти два предмета связаны

между собой. Здесь у ребенка возникает внутреннее ожидание правильности его ответа и интеллектуальной радости, если этот ответ правильный, и по-существу дети догадываются, что на танках Марк-1 не было оружия, и они изготавливались только чтобы продавливать колючую проволоку, а дальше за ними шла пехота. Следующий вопрос связан с цифрой три, но это тайна. Мы пишем два слова «Союз» и «Согласие». Как это связано с цифрой три? В этом, казалось бы простом акте есть новизна, есть ожидание правильности решения, его простоты и покоя. А следующее мгновение урока обращено к убийству. «Это кого же надо было убить. – спрашиваю я у детей. – чтобы началась первая мировая война?». Дети предполагают, что это очень высокопоставленный человек, может даже монарх. Мы отвечаем, что это почти монарх – наследник австро-венгерского престола.

Ты видишь, Учитель, что чувство ожидания, так свойственное школьником разных возрастов, а, следовательно, разных мироотношений является лейтмотивом всей жизни. Каждое мгновение ученик ожидает сладости познавательного акта, каждый момент урока для него разрешение интеллектуального ожидания, каждый урок есть движение структуры «образ, анализ, смысл, действие, рефлексия», с помощью которой реализуется желание глубинной идентификации человека с самим собой. Он открывает с помощью истории, литературы, МХК, географии собственное понимание жизни. Встречается со своей мыслью, со своим чувством. И это, без всякого сомнения, имеет отношение и к уровням укрупненных дидактических единиц, например, похода, созерцательного путешествия, личностной-значимой темы, адаптационного и социального блока, и к уровню педагогической тотальности, где реализуется ожидание детства, отрочества и юности.

В этом контексте мы предполагаем три закона, три устойчивых механизма, работающих под влиянием принципа собы-

тийности. 1) Закон всеобщего движения технологии «СПАС» к событиям, где каждый возрастной этап детства, отрочества и юности завершается событием, разрешающим конфликт данного этапа. 2) Закон устойчивой структуры обучения и воспитания, ведущий каждое изучаемое явление к главному событию, в действии которого разрешаются все конфликты субъекта образования. 3) Закон вертикальной событийности, которая понимается как

движение от мгновений урока или воспитательного мероприятия к уроку, а от него к созрежательно значимым, личностно-значимым, информационно значимым, социально-значимым и рефлексивно-значимым темам, где на каждом уровне просматривается движение к событию, к разрешению конфликтов субъекта образования на основе чувства надежды на это разрешение.

► **БЕСЕДА О ПРИНЦИПЕ КОММУНИКАТИВНОСТИ В ТЕХНОЛОГИИ «СПАС» И ЧУВСТВЕ КОМПЛЕМЕНТАРНОСТИ**

Друг наш Учитель, ты живешь в необычное время, которое я называю переходом. Напомню, что под переходом я понимаю метаморфозу, превращение цивилизации мыслящего разума (XVII-XX век) в цивилизацию чувствующего разума (XXII-XXVI век). Ты видишь, что между XX-XXII веком возникает некоторый вакуум, который мы называем переходом. В этом переходе столкнутся два тотальных поколения людей. С одной стороны, это люди информации, т.е. уходящего коллективизма, обремененные служению государству в условиях цифровых контентов, в условиях информации. Матрица обычного компьютера приобретает характер мегаполиса. Мегаполис выступает в некотором комплексном выражении, где люди села, города, служащие интеллигенции одномерны, нераздельны, обладают единым способом познания. Это познание есть восхождение по ступеням матрицы: они люди дела, они все профессионалы в будущем и живут, чтобы работать, их главное чувственное состояние - это всего лишь настроение, при чем настроение состоящее из эмоциональных реакций, оно неустойчивое, временное и работает только на сделанное дело (проект), когда проект завершен, на-

строение пропадает, при этом они живут в коммуникации макро коллективов. Крайние пределы дифференциации - это микроколлективы. И ты, учитель, должен будешь работать с классом, объединенным цифрой, со школьниками, отличающимися друг от друга только быстротой усвоения цифрового контента, но объединенных единым настроением коминаторики. Пределом дифференциации коллектива может быть только микроколлектив. Под их формами, но без их влияния рождается новый субстрат людей, который позже я назову поколением. Эти люди априори наделены чистым чувством жизни, их очень немного, особенно в коллективных информационных школах. Ты будешь работать с ними факультативно, они объединяются в комплементарные микрогруппы, т.е. микрогруппы, объединяющиеся не ради дела, а ради чувства, общения и дружбы, ради того, чтобы этот диалог, который я называю глубинным, остался в их памяти навсегда и стал основой их чувственной программы жизни. Парадоксально, но ты будешь учить и воспитывать два противоположных субстрата людей: для одних главным является настроение и информация, для других - чувства и

реальная жизнь. Началом твоей коммуникативной работы явится пребывание в огромных школах-кубах, которые сейчас уже появляются в отдельных городах, школы 5-6-тысячники, с очень хорошим компьютерным оборудованием, и, конечно, с абсолютным уничтожением личностных тенденций школьника. И только тебе предстоит спасти их чувства, удовлетворять их жизненные потребности, желание действительного созерцания природы, настоящего их-себя возникающего мышления, чувства сопереживания смыслом жизни персон истории и культуры, настоящего творения себя в предметах и вещах, в их желании быть сердечными волонтерами, помогать людям из любви к ним, а не из профессиональной надобности. Таким образом, перед тобой два коммуникативных ориентира: информационный, где главенствует коллектив и микроколлектив, осуществляющий свою деятельность на основе внешних настроений, и комплементарная микрогруппа, желающая проживать будущую реальность, связываясь при этом с настоящей действительностью, реальной жизнью.

Напомню тебе, друг мой, что такое СПАС, как глубинная технология обучения и воспитания. Четыре буквы этой аббревиатуры представляют собой четыре этапа глубинной технологии. Созерцание (чувственное пробуждение); проживание – это рождение мысли из переживания субъекта образования и проживание его смыслов жизни посредством смыслов жизни персон истории и культуры; адаптация – это подготовка к жизни, игра в жизнь; и, наконец, социализация – контакт с жизнью, ее изменение и улучшение. Как ты помнишь, друг мой, эти этапы действуют на двух уровнях: уровень большого контура, общевоспитательный, и уровень смысло-предметный, внутришкольный. Ты должен понимать, друг мой, что коллективный субстрат школьников в школах-гигантах будет решаться постепенно из однообразия школьной жизни,

где главным является макроколлектив, а второстепенным – микроколлектив. Внутри укрупненных мегаполисных школ, как следствие дифференциации самого субстрата, будут возникать сельские школы, продолжающие работать на государство: школы городских практиков (мещан), имеется ввиду рабочие специальности, школы служащих (врачи, инженеры, учителя, чиновники) и школы интеллигенции (ученые-естественники и гуманитарии). Я сейчас говорю о результатах жизни детей на каждом этапе дифференциации этого информационного поколения, которое и далее будет продолжать уменьшать свои корпоративные функции, т.е. превращаться в школы земледельцев, животноводов, в школы строителей и людей, работающих с металлом, в школы нацеленные на обучение отдельно врачей, отдельно инженеров, отдельно учителей, отдельно чиновников, и, наконец, школы дифференцированной интеллигенции, ученые-естественники теоретики и практики, ученые гуманитарии практической и теоретической направленности. Но все они несмотря на предлагаемую дифференциацию будут оставаться людьми-государства, будут жить, чтобы работать на него, будут являть собой настоящих патриотов, служащих государственным задачам. У них, конечно, будет воспитательный аспект, в котором главными ценностями будут определение того, как подняться по лестнице, все большей отдаче себя государственной идеи и все меньшего отношения к себе как к человеку. Тебе придется здесь, учитель, работать с макроколлективом, большими классами, и вследствие дифференциации эти классы будут представлять собой совокупность микроколлективов, хотя класс останется главным соединителем служения государственной идеи. Я бы сказал, что моя технология синкретична, т.е. несет в себе два неразвитых направления: одно из них будет нацелено на воспитание людей-информации, другое же пока образное и нерельефное будет создавать

условия для воспитания действительных чувств людей-жизни по их же заказу.

Итак, начнем, друг мой, с работы с информационным субстратом школьников. Каждый сезон года будет начинаться с созерцательного путешествия, в котором весь класс должен участвовать без претензии на настоящее созерцание по той причине, друг мой, что мегаполис устроен таким образом, что он охватывает все сферы человеческой жизни, в том числе и отдых. Это распространенное выражение «все включено» и есть дозированное влияние мегаполиса на самые интимные проявления человека информационного типа. Ему нравится вставать в одно и то же время, кушать, не доставая и не покупая себе еду, ходить на экскурсии по собственному заказу, которые тоже продиктованы мегаполисом, видеть моря, реки, горы глазами туристической фирмы, как представителя мегаполиса. В этой, казалось бы, скучной информационности путешествия все-таки возникает настроение, пробуждающее активную деятельность на каждый сезон года. Чем важно это начало? Да тем, что человек, субъект образования, школьник полностью растворяется в матрице отдыха, она становится природой, состоянием его сознания, некоторым матричным свойством, т.е. целостным информационным настроением, естественно, бесчеловечным лишенным собственной активности, но настраивающим на будущее прибытие в школе-компьютере. Следующий этап - проживание. Здесь, учитель, ты должен обратить деятельность своего класса на обсуждение смыслов жизни людей мегаполиса в зависимости от возраста в специальных интеллектуальных клубах, где ты создаешь им условия для обсуждения понятия «служение государству», понятия «успешности», «энергии подъема по лестнице карьеры». Естественно, это связано с возрастными особенностями детей, где у каждого возраста свое понимание служения, роста, восхождения по ступеням мегаполисной карьеры. Уже здесь,

учитель, ты можешь обращаться к работе микроколлективов, давать им специальные задания по осмыслению своего поступательного восхождения в точках роста. Более того, в проживание также входит работа эстетических и этических клубов в театральных формах. Дети-информации склонны к массовым мероприятиям, участию в шоу, не требующих глубины проживания и существующих на основе соревновательности и успешности. Здесь важнее микроколлектив, чем коллектив в целом, потому что, как ты понимаешь, речь идет о, так называемом, художественном влиянии на других людей, но дальше настроенческого всполоха это не идет. Школьники, пережив радость или огорчение от спектакля, тут же забывают, их ответственность характеризуется кратковременной памятью. Следующий этап - адаптация. Здесь ты заново переворачиваешь отношение коллектив - микроколлектив. Принцип коммуникативности направляет свое острие на школу в целом и на самоуправление этой школы, на любом этапе дифференциации с субстратом по той причине, что школа есть фотография реальности, ее обобщенная характеристика, и самоуправление, в котором будут участвовать дети, играя роли учителей, завучей, руководителей молодежного движения, будет являться той самой ступенью, под которой понимается социальный тренинг, своеобразный тренажер реальности. Этап социализации заново возвращает тебя к микроколлективу, который выполняет специальные проектные задания, связанные с помощью людям, живущим в современном социуме, однако не по заказу самих школьников, а по внешним обстоятельствам, создаваемыми школой, как представителем государства, и связанными с информационными компетенциями, которыми овладели дети в условиях образования. Так будет повторяться в каждый сезон года, т.к. СПАС может быть осенним, зимним, весенним и летним. Он всегда нацелен на успешное действие в реальном

мегаполисе. Между тем, мне представляется, подчеркну еще раз, движение мегаполисных школ будет осуществляться, буквально, по законам развития компьютеров, ведь мегаполис - большой компьютер, так как мы с тобой знаем, учитель, компьютеры начинают свою жизнь с больших механизмов, заканчивают маленькими гаджетами, каждый телефон уже компьютер. Тоже самое произойдет с мегаполисными школами, в них будет постепенно исчезать учитель, как человек, и рождаться учитель, как аватар - искусственный интеллект, конечно, победит в этих школах, но преобразит их и уменьшит их до неузнаваемости. А вот твоих учеников, наделенных чувством жизни, реальности будет становиться все больше. Из твоих маленьких факультативных занятий на каждом этапе дифференцированных мегаполисных школ, ты будешь приобретать учеников настоящего чувства жизни и здесь тебе придется работать с микрогруппами, где отношение внутри микрогрупп будет носить характер настоящего человеческого чувства, естества всех природных явлений и вещей, все, к чему будет прикасаться ученик, будет настоящим. Более того дети чувства, наделенные глубинными переживаниями с рождения и требующие от школы только условий для пробуждения этих состояний, с одной стороны счастливы, пребывая часто в созерцательности себя самих, а с другой стороны, удивительно, несчастны от предательства информатиков. Ведь задача этих школьников состоит прежде всего в том, чтобы отогревать заскорузлые одномерные души детей информации. Как обычно дети информации - эгоисты и нарциссы, часто страдающие от самих себя, неумеющие от своей замкнутости наладить контакты и дружеское взаимодействие с людьми равными им по миро-отношению, и тогда встреча с человеком чувства способна отогреть их душу, дотронуться до их «ледяного сердца», и тем самым гармонизировать отношения в их же среде. Имен-

но благодаря чувственному духу детей культуры, возможно, у информатиков будет пробуждаться сострадание, хотя формальное, уважение к старшим, уважение к противоположному полу, т.е. человеческие отношения. Но дети-информации наделены таким свойством, что прийдя искренне к детям чувства за теплом жизни, отогревшись в их ауре, они не стесняясь бросают их, уходя в свою среду, не задумываясь над болью, которую испытывает школьник чувства, желающий помочь своему одинокому товарищу. Ведь ему незнакомо состояние общения, глубинного диалога, и он, насытившись чужим чувством, уходит к себе, чтобы опять вернуться, т.е. по существу дети чувства призваны на эту землю, чтобы оживлять детей информации, вдохновлять их на человечность и тем самым спасать их от себя самих. Ведь информативность в своей абсолютизации несет в себе очень много соблазнов, греховности и т.д. Когда же школьники информации и школьники чувства будут встречаться? Когда будут обмениваться холодом и теплом, из которого рождается тождество и того и другого... Я думаю, что суть их взаимодействия и отношений будет выражаться в продуктивности, имея в виду работу, допустим, интеллектуальных клубов, когда формальные беседы информатиков будут одухотворяться страстными спорами людей чувства, либо, когда после формального шоу, на которое только и способен человек информации, он будет приглашен на спектакль поставленный людьми чувства, где речь всегда идет о глубинных конфликтах, любви, истине и красоте. Это не может оставить равнодушным никого из зрителей. Именно в этот момент, возможно, осуществляется их духовное, чувственное влияние, либо в условиях волонтерского акта, хотя и те, и другие желают помочь, но одни это делают информационно, формально, а другие - от сердца. Это самый высокий уровень общения. Информативники часто подражают детям чувства, но именно

на этом самом высоком уровне, на пике общения, информационники, испытав радость и счастье, пробужденного в них тепла, уходят в свою информационную среду, предполагая, что они сами могут существовать без духовного влияния детей чувства. И так это повторяется постоянно: одни отдают тепло, другие пользуются теплом. Кстати, этот процесс распространяется и на взрослую жизнь, но там трагедия более жестокая, хотя механизм один и тот же. Это будет длиться на протяжении 100 лет, пока уставшие отдавать свое тепло другим дети чувства ни пожелают заняться собственной самостью. Ты спросишь меня, учитель, как в школе, где обычного учителя заменит робот, можно прикасаться к настоящему? А я тебе скажу, ты, конечно, в это не поверишь, но, и родители, и дети, настолько будут измотаны внешним рационализмом мегаполисных школ, что начнется движение, настоящая миграция людей в деревню. Начнется эта миграция с крестьян, которые захотят настоящей любовью к земле, животным, природе и, главным образом, к семье. Семья станет той микрогруппой, в которой будет воспитываться человек чувства. А далее из города начнут уходить практические мещане, т.е. кузнецы, строители, чтобы также созерцать чистоту человеческого чувства в себе. За ними начнут уходить служащие, организаторы человеческих отношений: учителя, врачи инженеры. Завершит это движение интеллигенция: естественники и гуманитарии пойдут за чистотой мысли и чувства в сельские общины. Возникнет странное явление, которое можно назвать соборный социализм внутри информационного государства. Никто не будет препятствовать и мешать этому движению, потому что это, действительно, спасение России от пустых форм информационности, от пустых хрустальных бокалов, которые так и не смогли в условиях мегаполиса наполниться содержанием чистого сока, молодого вина, под которым я понимаю человеческое чувство. Именно

здесь, в деревне, в новых общинных школах будут воспитываться новые люди третьего тысячелетия. За ними создание будущего образа этого человека, и здесь ты поведешь уже мотивированные внутренним заказом детские души, созерцать настоящую человеческую жизнь, ее преодоление и созерцание равнин, полей, тихой мудрости рек, даль морей, высоты гор в естественном соприкосновении с душой нового человека. Это также связано с возрастом, потому что у каждого возрастного этапа у детей этих новых школ будет своя природа, пробуждающая творчество. Возможно, у маленьких детей это будет трава у дома, у старших - лес за околицей, у юношей и девушек - настоящий природный заповедник с их мощью и связью с небом. Это будет, действительно, пробуждение человеческого чувства, настраивающего на реальный сельскохозяйственный труд, на обучение ремеслу, где дети будут становиться кузнецами, строителями, а продукт их труда явится и бытием их души. А будущие служащие будут земскими врачами и учителями, начинающие лечение с души, с действительной человеческой телесностью. Через себя, через собственную судьбу они будут лечить, обучать и организовывать жизнь людей. Те, кто собирается быть ученым-естественником или гуманитарием, освободятся здесь от стереотипов информационности, где нет ни любви, ни ненависти, и обретут здесь чувства любви, истины, добра и красоты, чтобы открыть новую науку и новое искусство, чтобы возродить дух России, соизмеримый с духом всего человечества.

На первом этапе СПАСА, где главным является созерцание, ты поведешь этих детей как организатор, опирающийся на их внутренний мотив, пробуждение чувства жизни, которое не терпит искусственности и возникает, как явление только в условиях настоящих деревьев, кустов, травы, леса, реки и гор. Ты овладеешь методикой этого пробуждения, в нем пробудиться чувственный образ осени, зимы, весны

и лета - каждого учебного года. Именно здесь дети обретут темпо-ритм движения по лесу, соответствующий их темпо-ритму. Они будут созерцать солнечные пятна в лесу и поднимать глаза в небо, чувствуя солнце, как художника, они будут преодолевать огромные пространства под твоим руководством, чтобы уничтожить в себе усталость, ради сродненности с природой они будут преодолевать в себе страх, поднимаясь на горные вершины, чтобы чувствовать себя гигантом таким же, как вершина, которую они покорили. Но это произойдет только в том случае, если микрогруппа детей, созерцающая природу вместе с тобой, явится, как твои единомышленники, как те, кто будет восхищен твоей учительской судьбой, твоей жертвенностью, а ты будешь жить счастьем отраженного от детской души светом. А далее, в проживании уже в условиях школы ты создашь интеллектуальный клуб, где дети будут спорить до хрипоты, пытаясь выразить свое понимание, именно свое понимание сельской жизни, свое служение и призвание в ней. А театр на этапе проживания будет настоящим театром воображения, перевоплощение своего представления о жизни и деятельности персон культур. А этап адаптации будет не выдуманым, а настоящим, где школьник будет готовиться адаптироваться, создавать настоящие предметы будущей реальной жизни, нацеленные на пользу, когда они делаются школьником. А их социализация явится настоящим сердечным волонтерством, в котором они будут помогать людям из любви к чувству помощи, чувству полезности себя для другого. Тоже самое будет происходить и во внутреннем контуре смысло-предметной направленности, ты будешь главным человеком – учителем, а они будут представлять ученичество, и в этом диалоге ученика и учителя, вы будете совместно идти к реальному проживанию жизни в каждом изучаемом предмете. Ты представишь детям уроки образа, жизненной символики, которая выльется далее

в их самостоятельных представлениях об эпохах, литературных произведениях, физических и математических явлениях. А дальше проведешь их через горнило урока мышления, где каждая микрогруппа будет погружена в собственную проблему, да так, что в отчуждении от реальности у учащихся родилась бы собственная мысль в ее чистом выражении. А далее ты обратишь их к проживанию смыслов жизни реальных людей, связанных с культурой и оставшихся в ней навечно благодаря их жизненному выбору. Этот жизненный выбор будет пережит школьниками как собственный, чтобы далее предъявить его в самостоятельном действии и взойти, наконец, к рефлексии над смыслами собственной жизни относительно предметов, которые изучаются. А завершиться, допустим, осенний этап внутреннего контура дарами, основанными на знаниях, полученными в школе, но эти дары сделаны собственными руками детей, а может, ставшими результатами их художественно и поэтического творчества, будут отданы только, тем кого они любят: друзьям, родителям, учителям.

Эти многочисленные примеры, приведенные в беседе, дают основание для определения устойчивых существенных связей в процессе обучения и воспитания, которые, как известно, называются законами. 1) Закон тотального соответствия технологии «СПАС» коммуникативным общностям, в которые вступают субъект образования в переходе. 2) Закон связи технологии «СПАС» с коммуникативными общностями субъекта образования, где каждый этап технологии оказывает влияние на микро-коллективы временного взаимодействия, устойчивого взаимодействия, микро-группы и парные диалоги. 3) Закон внутреннего движения от неустойчивого взаимодействия в микро-коллективах, через устойчивое взаимодействие в микро-коллективах и микро-группах к глубинному парному диалогу

Ты видишь, учитель, с чем тебе придется

ся столкнуться, реализуя принцип коммуникативности, основанным на чувстве комплементарности. У тебя сложная задача быть учителем перехода, в котором живут и существуют два субстрата людей: один – уходящий, информационный государственный, другой – рождающийся под

его формами, но абсолютно самостоятельный, желающий прожить в образовании программу собственной жизни. Я понимаю, что это очень трудно, и ты можешь быть не понят одними, принят другими или наоборот, но такова уж твоя планида, друг мой, удачи тебе!

ПОТОК ВОЛИ И РЕГУЛЯТИВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ТЕХНОЛОГИИ «СПАС»

► БЕСЕДА О ЧУВСТВЕ ПРОСТРАНСТВА И ПРИНЦИПЕ ЕДИНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО И ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА

Дорогой Учитель, оказывается, что о чувстве пространства говорить труднее, мы бы сказали значительно труднее, чем о чувстве времени. Ведь чувство времени не материально, его можно описать в любом фантастическом видении и это всегда будет похоже на истину, если ты конечно действительно прикоснулся к чувству времени. Но чувство пространства связано с материальным воплощением, и потому удивительно зависит от того на каком поколенческом этапе строит свое пространство человек. Мы попытаемся пояснить тебе, Учитель, что мы имеем в виду. В предыдущих беседах мы же упоминали понятие поколений, и уже говорили о том, что переход, определенный во времени XXI веком, несет в себе два поколенческих типа людей: с одной стороны это люди информации, а с другой стороны люди чувства, люди культуры. И отношения между этими поколенческими типами развиваются по инвариантной структуре. В самом начале XXI века каждый из людей несет в себе виртуальную неразвитость двух поколенческих типов: с одной стороны человек имеет отношение к чувству, к утонченному, глубинному созерцанию жизни, а с другой обращен к

матрице, к цифре, и так же неистово, как и в чувственном своем начинании, он радуется своим цифровым успехам. Это действительно сложный человек живущий в начале XXI века. Недаром мы его называем субстратом, а не субъектом, где каждый представитель этого субстрата несет в себе, при особом доминировании*, свойственному его индивидуальности, информационное и чувственное начало. Мы знаем, что тебе знакомо это состояние, Учитель, когда ты решил, что ты уже находишься в чувственном диалоге с человеком, он тут же поворачивается к тебе безразличием своей информационности. Либо наоборот, ты поражаешься его равнодушию, а он поворачивается к тебе искренним чувством природы, отношением к изобразительному искусству, музыке и т.д. Это имеет отношение как каждому представителю нового субстрата людей, так и к субстрату в целом. Начало XXI века – это полная неопределенность, это совершенное Чнепонимание себя, приводящее каждого и субстрат в целом к виртуальным изменениям, которые часто неконтролируемы. Вот из этой неопределенности вырастает два абсолютно определенных поколенческих начала. Одно, кото-

рое вырисовывается первым – это люди адаптации, устремленные к созданному кем-то пространству, (имеется в виду информационное пространство) и, несмотря на внешнюю грамотность, они полностью увлечены подражанием, мимикрией и адаптацией к матричной среде. Их задача найти свое место, свою ячейку в информационном пространстве и не выходить из этой ячейки до конца жизни. Естественно, это ячейка имеет и вертикальные и горизонтальные структуры, и по ней можно двигаться и вверх и вниз, но это твоя субъективная ниша. Ты нашел свой стереотип и пребываешь в нем в достаточном покое и адаптируешься к своему пространству. Параллельно с этим поколеньческим типом возникает, но несколько медленнее и тип людей чувства, людей культуры. Люди эти, испытав радость, а потом горечь пребывания в золотой клетке матрицы творят свое пространство из собственного чувства. И это будет происходить во второй половине XXI века*. К концу XXI века поколение людей культуры и чувство победит и количественно людей информации. Так пространственно закончится XXI век, который создаст образ человека чувственного разума, входящего в XXII век для анализа и нахождения смысла самого себя. Но об этом пока не будем говорить, дорогой мой друг Учитель.

Но а теперь вернемся к той фразе, которая казалась тебе непонятной. Если человек находится в начале XXI века, и являет собой этап виртуальности* – то это одно пространственное отношение к жизни. Если же он находится на втором этапе, где доминирует цифра и информационность, то это абсолютно иное поколеньческое отношение к пространству. Если же он в результате разрешаемого в нем самом конфликта открывает в себе чувство жизни и чувство человечества, то он действительно начинает не адаптироваться, а творить свое пространство. И если же в конце XXI века, в условиях абсолютной определенности в себе он войдет в поколеньческий тип

людей чувства, либо останется человеком информационной адаптации, то по своим жизненным задачам это будет два разных мироотношения, но поддерживающих друг друга как форма и содержание, и тем самым создающие целостность, готовую к серьезной дифференциации, но это уже в XXII веке и мы пока далеки от этой футурологической проблемы.

Теперь, мой дорогой Учитель, несколько слов о собственно чувстве пространства. Это явление сложное и даже у Канта оно занимает всего несколько страниц. Эта часть «Критики чистого разума» посвящена трансцендентальной эстетике, и так же как категория времени, пространство – это субъективное состояние, данное человеку от рождения. Оно ничем не наполнено, оно есть абсолютная форма всех предметов и вещей, и оно опережает их интерпретацию. Т.е. сначала по Канту наступает созерцание пространства как некоторой абсолютно абстрактной формы, а потом уже геометрия этого пространства, вещи и предметы, в которых это же пространство присутствует как результат созерцательности. Ты понимаешь, Учитель, нас? Мы, конечно, несколько упрощаем самого Канта именно для тебя. Но и усложняем, в том смысле, что пространство в педагогике чувства – это не созерцание абстракции, а творение чувства пространства, которое дано человеку, но не как абстрактная форма, а как некоторая совокупность переживаний, настроений, с которыми как не парадоксально рождается человек и сам объединяет эти переживания и чувства, чтобы каждый раз открывая их в себе жить их светом.

Ну вот представь себе, Учитель – человек рождается в чужом для него пространстве, и, слегка отдохнув от первого крика, где-то месяцев через десять, он начинает в чужом пространстве строить свое. Причем это игровое, придуманное, сфантазированное пространство. Но каждый раз, садясь на палку вместо коня, строя себе халабуду в зале квартиры, человек рож-

дает, творит в чужом пространстве свое, опережая тем самым собственную жизнь. В этом сложность, Учитель. Потому что, чуть-чуть повзрослев, в этой, казалось бы, свободе строительства возникает чувство адаптации – потребность пребывать в чужом пространстве, быть адекватным ему. И это не какая-то навязчивость со стороны родителей или школы, а внутренняя, данная человеку этапность материального строительства своего личного пространства. А на этом пути обязательно возникает желание, с помощью предметов и вещей, быть как все. Без этого «быть как все» человек не способен идти дальше в своем поколеньческом мироотношении. И только разобравшись со своими сверстниками, и точно определив место среди них, с признанием ими же твоего места, твоего пространства, человек начинает идти дальше. Или не идти, оставаясь в радости пространственной адаптации. Если же человек вступает в следующий этап своего чувства пространства, то он, имея опыт адаптации, вступает в свободное творение, которое и есть инобытие его тела, души и духа. Но так как на своем пути к свободе он обращен к опыту и виртуальности и адаптации, то он устремляется к синтезу своего поколеньческого типа, и, наконец, выбравшись из конфликтов и поколеньческих протестов, он окончательно определяет свое место, и признает ценность и жизнеспособность других поколеньческих типов. Именно так возникает образ нового поколения, призванного на эту землю для творения и строительства совершенной пространственной ойкумены, несущей в себе дух и информационность.

Но а теперь представь себе, Учитель, что речь идет не об одном человеке, а о поколении, занимающем пространство всего XXI века. И если представить его как единую персону, персону-поколение, у нее будут аналогичные этапы становления единичной персоне. А, следовательно, у нее будет такое же неразвитое начало, синкретизм, виртуальная неопределенность чувствен-

ного и информационного пространства. У нее есть такой же второй этап, в котором весь субстрат как некоторая целостность адаптируется к созданному уже цифровому пространству. И так же как у единичного субъекта, в ней присутствует этап свободного творчества своего поколеньческого пространства, где тело, душа и дух превращаются в дома, в предметы, в вещи, которыми окружают себя люди этого субстрата. И, наконец, как и единая персона этот субстрат-поколение входит в синтетический этап, и творит из собственной гармонии чувства пространство культуры, и адекватное ему пространство информации.

А теперь давай посмотрим, Учитель, на этот путь педагогически. А так как речь у нас идет о методологических принципах, то я предлагаю рассмотреть все вышесказанное с позиции принципа единого образовательного и педагогического пространства. Хотим сразу же, дорогой мой друг, определиться в понятиях. Образовательное пространство – это инобытие человеческого тела, или точнее телесности. Оно определено категорией протяженности, как у Декарта. Это по существу означает строительство пространственных форм образования, прото-образования, пространство путешествий, музеев, театра, собственно образования – пространство школьных зданий, учебных заведений, постобразования – пространства социализации. А педагогическое пространство – это обустройство, и точнее – создание среды для диалога. И главным образом для диалога учитель-ученик. Это пространство воспитательного разговора, урока, проверки знаний, изучение нового материала, воспитательного события.

Итак, принцип единого образовательного и педагогического пространства реализуется в четыре этапа. Первый этап осуществляется сегодня, сейчас, в начале XXI века, где в чужом пространстве старых школ и учителя и ученики творят свое пространство. У школ нет четко опре-

деленного места для путешествий, и это пространство определяется спонтанно, пока без всякой привязки к специфике школы, да и к детям, с которыми учитель отправляется в путешествие. В школах не существует пространства для интеллектуальной работы клуба, к примеру, и все это происходит в помещении того же класса, с той же расстановкой мебели. И естественно, у учеников нет специальной комнаты для работы театральной студии, поэтому репетиции проводятся в том же классе, или в одном для всех актовом зале. Естественно, в школах так же нет определенного времени и пространственного места для работы с тестовым материалом, и потому даже настоящие, действительные экзамены проводятся в тех же переоборудованных классах, уже не говоря о том, что школа не обладает пространством для игр, квестов, и тем более для социализации, для волонтерства, которое обычно случайно, не систематизировано и не связано со спецификой школы. Так буквально, в старом школьном здании, неорганизованно, бессистемно, рождается пространство для виртуального образования.

Этап виртуального образования, где в одном человеке и в одном человеческом субстрате объединяется и воспитание чувства, и информационные технологии, как ни странно, имеет свою систему и только тогда эффективен. Вот именно под этой системой я понимаю, дорогой мой Учитель, технологию «СПАС», (Созерцание, Проживание, Адаптация, Социализация) которая способна действовать в любой школе, создавать условия для рождения и образовательного пространства, пока в спонтанном ключе, и для создания педагогического пространства на каждом уроке, в каждом его фрагменте, в каждом этапе воспитательного события.

Мы отправляемся с ребятами в расположенный недалеко от города небольшой лес, именуемый «Дубняком». У нас уже выработалась традиция – все девятые классы ходят в «Дубняк». И хотя это звучит стран-

но, но именно это постоянная избранная площадка постепенно становится пространством протообразования в нашей школе. Каждый девятый класс вспоминает как они сидели на холме и пересказывает это другому девятому классу, который сидел на этом же холме. И в этом разговоре о сидении рождается диалог. И потом мы говорили о том, как ходили в орешник, как видели стаю диких кабанов, как пили воду из ручья. В такого рода воспоминаниях не бывает обычностей и повторений. И, постепенно, наш «Дубняк» превратился в протопро пространство девятого класса. Удивительно, Учитель, но я договорился с завучем о том, что ребятам десятиклассникам будет разрешено оборудовать в подвале школы место для интеллектуального клуба. Мои десятиклассники с невероятной активностью, с внутренней мотивацией, о которой все так много говорят в государственных стандартах, начали оборудовать место для своих интеллектуальных диалогов. Это было настоящее строительство телесности своего интеллекта, своего духа. То же самое происходило, когда я выбил для нашего театра костюмерную. Костюмерная была просторной, и она стала местом в котором мы обсуждали новые роли, мечтали о будущем спектакле, и вообще много говорили о добре и зле, о счастье, о человеческих отношениях.

Конечно, таких пространственных удач бывает немного, однако, когда они случаются, ты чувствуешь, как школа из обычного здания превращается в будущее образовательное пространство, созданное под диктовку детского сознания и самосознания.

Без сомнений это все условно, дорогой мой друг, и все временно. И по этой причине я называю этот этап виртуальным, потому что пока пространство будущей школы здесь придумано, оно создается опережающе, но никогда не проходит даром, потому что становится основанием для следующих этапов образовательных и педагогических пространств.

Ты спросишь меня, Учитель «Ну, со школой будущего, с новым образовательным пространством понятно. А как же педагогическое пространство для диалога? Оно что из себя представляет в современной информационной школе?». Ты ведь понимаешь, Учитель, что все, что будет происходить с педагогическим пространством будет происходить в твоём классе, который, благодаря твоим усилиям, может стать местом для диалога о высоком и духовном, где в полумраке зашторенных окон, в свете прожектора и настольной лампы вы говорите о вечном. И ты, Учитель, специально приготовил для этого старинный фолиант. И он не всегда может соответствовать теме твоего занятия, но его архаичная форма и особое место, на котором он лежит у всех на виду, создают необходимую атмосферу и рожают желание связать время. Это происходит и тогда, когда ты, Учитель, готовясь к уроку, предполагаешь показ в нём старинных монет, бумажных купюр, либо приносишь на урок потрепанную, выдавшую виды карту с географическими названиями, сохранившими ещё ять. А может быть, ты решил принести на урок дуэльный пистолет лепаж (посмотреть как правильно пишется), чтобы от его имени предложить детям рассказ о событиях на черной речке, и о том, как никогда не промахивающийся Пушкин выстрелил в Дантеса и попал в его пуговицу, и она спасла ему жизнь. А вот Дантес не промахнулся. И это естественно, Учитель, уже не пространство класса, в котором дети находятся, хотя оно тоже имеет значение, а пространство твоего разговора с ними, т.е. педагогическое пространство.

Однако, чтобы идти дальше, а проблема пространства требует футурологического подхода, необходимо определиться в том, что из себя представляет форма, охватывающая начало XXI века. По моему глубокому убеждению, Учитель, это есть тотальная технология «Спас», и это технология подразумевает четыре образовательных

и педагогических пространства. Это пространство протообразования, и оно организовано с помощью созерцательного проекта. В нём представлены пространство природы, определяемые возрастными особенностями школьников, причем этот природный проект так же нацелен на действие и завершается творческим действием: поисками, находками, написанием художественных фрагментов, изображением собственных чувств, подбором необходимой для творчества музыки.

На втором этапе речь идет о мифо-содержательном пространстве, где школьники обращены к воплощенной таинственности мест, которые они созерцают, но уже мест, созданных человеком.

На третьем этапе мы идем с учащимися в созерцательные посещения симфонических концертов, концертов фортепианной музыки, посещаем театры. И это тоже пространство, которое становится устойчивым и движет нас, с помощью своего содержания, к пониманию сути учебного года, в который мы вступаем. Здесь так же присутствует и внутренний контур, с помощью которого структурируется каждое из путешествий, диалоги о мифах, осмысление прослушанных симфонических произведений, рефлексия по поводу спектаклей.

Завершается этот созерцательный проект специальным учебным событием, в котором большой и малый контур объединяются и происходит расшифровка культурного кода будущих учебных занятий и воспитательных событий

Следующий этап пространства в «Спасе» это проживание. В большом воспитательном контуре все начинается с образной лекции с элементами диалога, где учитель и учащиеся определяют суть работы их интеллектуального клуба, и параллельно опережающе представляют содержание и формы работы в театральной студии.

Как видишь, Учитель, здесь пространство образования планируется вместе с учениками, и завершается событием в

котором синтезируются и деятельность интеллектуального клуба и деятельность театра.

Во внутреннем контуре пространство разбито на личностно-значимые темы и представляет главным образом педагогическое пространство, в котором в контексте главной формулы глубинной технологии «Образ-анализ-смысл-действие-рефлексия» функционирует и развивается пространство урока-образа, урока мышления, урока настроения, урока самостоятельного действия, урока актуализации и рефлексии. Каждый сезон имеет не более четырех-пяти личностно-значимых тем, в то же время в качестве альтернативы рациональному построению учебных форм, где главными являются теоретические дискурсы, одухотворяемые нарративами, творимыми самими детьми, мы переходим к внеклассному событию, в котором глубинно выражено настроение эпохи, литературного произведения, творчество художника, либо обществоведческая тематика. И школьники творят пространство этого события самостоятельно, создавая вместе с учителем спонтанный художественный спектакль, который готовится целый учебный день, а вечером представляется родителям.

Ты видишь, Учитель, как я вместе с детьми хочу вырваться из жестких урочных схем и предоставить им свободу в творении пространства. Но как ни странно, у детей отношение к свободе достаточно ограничено. Создав свой спектакль, и отдав всю свою свободную энергию ему, оказав духовное влияние на родителей, пришедших на спектакль, детей опять тянет в строгость школьной жизни, и я предлагаю им защиту проектов, работу над которыми они начали еще в начале того или иного сезона. А далее, Учитель, мы приступаем к разработке другого не менее важного проекта, который в «спасе» называется проект Адаптация. По своей силе и влиянию он почти равен проекту Проживание и в детском сознании происходит

некоторое соревнование между Проживанием и Адаптацией. Если Проживание достигло апогея, то дети в силу своего равнодушия буквально начинают требовать нового проекта, проекта Адаптации. Проект Адаптация – это такое же образовательное и педагогическое пространство, которое творит сам школьник, естественно, при помощи учителя. Оно имеет такое же образное начало, где учитель и школьники в диалоге формулируют основные направления создания этого пространства. Если говорить об образовательном пространстве вне педагогического, то речь идет сначала о информационном оснащении будущего адаптивного события, под которым осенью понимается детское самоуправление школой, и оно требует сначала информационной подготовки, затем коммуникативной подготовки (вступление в диалоги с директором школы, завучем, и учителями по поводу управления школы), определение смысла этого управления, наконец, собственно управление, это мы называем социальной адаптацией, и рефлексия над состоявшимся событием. Если осенью это чистое управление в течение недели, то зимой к чистому управлению прибавляется самостоятельная организация научной конференции. Весной к чистому управлению прибавляется самостоятельная организация научной конференции и самостоятельная организация театрального фестиваля в школе. Летом речь идет о практическом управлении детским лагерем, в котором по существу синтезируется весь путь в большом контуре адаптации.

Ты понимаешь, Учитель, что мы сейчас говорили об образовательном пространстве Адаптации. Что же тогда является педагогическим пространством Адаптации? Как ты понимаешь – это подготовка и организация вместе со школьниками различных форм адаптивных диалогов. Вначале этого проекта учитель и школьники определяют идеи и основные направления создания педагогического пространства внутреннего контура Адаптации. А это озна-

чает, что первый этап, информационный, связан с подготовкой к ВПРам, к ОГЭ и к ЕГЭ. Мы надеемся, Учитель, ты согласен с нами, что все перечисленные формы не являются в чистом виде знанием, а представляют собой настоящие, действительные формы адаптации к реальной жизни в мегаполисе по той причине, что все способности мышления человека, живущего в современном городе, да и в современной деревне, связаны с матричным мышлением, с комбинаторным мышлением, с инсайтным мышлением, и с креативным мышлением. И так как в современной школе не выделено время на эту адаптивную часть подготовки к жизни, то я предлагаю вынести ее за пределы уроков, и в условиях завершающихся четвертей организовать специальные блоки Адаптации к реальной жизни с помощью следующих форм занятий: занятие-матрица, где предыдущий этап проживания представлен в специальной сетке матрицы, которая дается детям заранее для повторения и заучивания. В этой сетке представлены основополагающие компоненты информации по предмету: даты, пространства, понятия, события, персоны, детали, карты. Эта матрица имеет отношения к целостной осени или другим временам года. Электронная версия матрицы дается детям заранее. На матричном занятии они повторяют все этапы матрицы вслух, устно, затем пишут различные диктанты на запоминание: хронологический, понятийный, картографический, персонифицированный и т.п. Завершается все пробным тестированием в форме первой части государственного экзамена.

Второе занятие в внеклассной информационной работе представлено комбинаторным уроком, где учащиеся обсуждают сначала устно сложные задания второй и третьей части ЕГЭ, анализ обсуждается в микрогруппах и затем предьявляется на общее обсуждение.

На третьем занятии адаптационного предметного блока я устраиваю для них

экзамен, максимально приближенный к сдаче экзамена ЕГЭ, ОГЭ, или ВПР, вплоть до включения камер, отбора телефонов, использования экзаменационных бланков. Как видишь, Учитель, здесь возникает информационный диалог, а он уже имеет отношение к педагогическому пространству.

Четвертым этапом в адаптационных занятиях являются игры, где по существу происходит абстрагирование от чистого знания и превращения его в инструмент для разрешения тех или иных социальных ситуаций. Это может быть дуальная игра, где общественности соединяется с историей, а литература с МХК, и в этой интеграции исчезает ценность самого знания, которое превращается в средство, условие для нахождения выхода из социальных ситуаций. А далее, Учитель, мы организуем для них квадроквест, где соединяются сразу четыре предмета и игра выходит из стен школы на улицы города, где школьники по существу навязывают городу свое пространство, превращая дома, улицы, правительственные здания в персоны для диалога. Когда же мы завершили квадроквест, который всегда нравится и не нравится школьникам, они как обычно участвуют в нем с увлечением*, но им необходимо преодоления для выхода в действительную социальность, в общение с незнакомыми людьми. И совокупность этих преодолений в дальнейшем возвращает их заново в стены школы. И вот здесь мы проводим еще одно важное воспитательное событие, связанное с внутренним диалогом и с внутренним предметным пространством – это интегрированный спектакль, основанный на взаимопроникновении предметов: обществознание, история, литература, МХК, Дети творят пространство этого спектакля абсолютно самостоятельно. Возникает ложное ощущение, что якобы никакой подготовки до этого не было, что все происходит спонтанно, здесь и сейчас. На самом же деле весь опыт Проживания и Адаптации сни-

мается в детском сознании и самосознании в создании ролей, декораций, костюмов, масок, диалогов и монологов. Процесс подготовки к спектаклю происходит в течение одного дня. В основе спектакля обычно положена поэма или художественная проза, которую наизусть знает учитель, и эта поэма становится основой сюжетного и режиссерского движения спектакля. Дети же творят свои микро-пространства вокруг художественного сюжета, излагаемого учителем. Так возникает спектакль, с которым мы выступаем перед незнакомыми людьми, перед гостями, которые в дальнейшем учувствуют в нашей рефлексии. Завершается Адаптация подведением итогов, определением успехов и неуспехов этого проекта.

И, наконец, последний этап «Спаса» - Социализация. Мы предполагаем, Учитель, и ты с нами, наверное, согласен, что начинать нужно с телесного волонтерства в младших классах и завершать профессиональным волонтерством с чтением лекций, театральными выступлениями перед населением в старших классах У этого пространства тоже есть своя структура, она достаточно рельефна: мы так же начинаем с обсуждения того, что будем делать, чем будем заниматься, вынашиваем структуру нашей деятельности, определяем ее смысл и вступаем в контакт с социумом.

Таким образом, Учитель, ты видишь, что наиболее активными и смыслополагающими являются проекты Проживание и Адаптация. Они представляют из себя некоторое качество виртуальности. Современный школьник, субъект образования в начале XXI века постоянно находится в этом конфликте – Проживание и Адаптация. Достигнув апогея в одном из проектов, он тут же требует своим поведением другого проекта*, а почувствовав свою силу в адаптации и условно понимая, что он способен жить в современном социуме, он требует возврата в проживание. Эти два явления представляют из себя две стороны образовательной виртуальности,

продиктованной чувственно-информационной сущностью самого субъекта образования. А так как логика, которую мы проповедуем связана в дальнейшем с выходом из виртуальности в определенность, то этими двумя определенностями и будут возникающие в середине XXI века школы Адаптации, которые всегда истоком своим будут считать адаптационный этап «СПАСа», и школа Чувства, школа Творчества, которая всегда будет восходить, возвращаться к своему созерцательному опыту и Проживанию в том же «СПАСе».

Прости нас, друг мой Учитель, за то, что мы несколько слов скажем о будущем, в которое вообще мало кто верит, а тем более, когда речь идет об образовании. тем более, что люди, привыкшие жить в начале XXI века в условиях постоянных изменений, полупросветительских реформ, бумажной волокиты, конечно, не поверят не одному моему слову. Большинство людей в России, да и в других странах с уверенностью смотрят в будущее, но эта уверенность продиктована некоторым абстрактным чувством, в котором нет никакой конкретики, а просто есть взгляд на ближайшие тридцать лет, в котором теплится надежда на то, что все будет прекрасно, все будет хорошо. Но когда кто-нибудь начинает говорить о конкретных формах пространства, тем более в образовании, то естественно те, кто слушают, рассказ об этой может быть даже содержательной мечте, возможно, слушая это с интересом не на йоту не поверят в то, что будет так, как им говорят. Но у меня почему-то, друг мой, есть твердое понимание этого будущего на весь XXI век.

Но вот уже первый этап XXI века в его виртуальности мы почти прожили, осталось закрепить его в какую-то устойчивую форму, под которой я понимаю «СПАС». А вот середина XXI века, 30-40ые годы будет ознаменована величайшим уходом людей в информацию, в цифру. Интересно, что люди сами для себя создают цифровое пространство, в котором действует особый

язык, особые формы функционирования, можно сказать, что целая жизненная среда цифрового свойства возникает по воле ее создателей. Но гениальность этих создателей состоит в том, что они выступают не от себя, а по заказу всего поколения людей информации. Но в этом заказе нужно еще адаптироваться, нужно найти свою ячейку, свое место, иметь возможность двигаться по вертикали и по горизонтали, правда, не отказываясь от устойчивости стереотипа, в котором пребывает тот или иной человек, покоряющий матрицу. Мы повторимся, но все же скажем, Учитель, что истоки для этого этапа жизни и этого пространства будут заложены «СПАСом», в котором, как ты помнишь, был проект адаптации. Люди, прошедшие через горнило этого проекта – это родители, бабушки и дедушки всех тех, кто будет жить в новом, цифровом образовательном пространстве. Поразительно, но еще Гегель говорил о хитрости разума. Разум же знает, что эта информационная форма временна, она именно форма, которую нужно наполнить содержанием, настоящим чувством людей, но другого поколеньческого типа. Но под влиянием всех вдохновляющей разумности и хитрости, все устремились в формальное пространство цифровой жизни, где есть все то же самое, что в жизни реальной, но только это абсолютная похожесть на жизнь, а не ее реальное проявление. Жить в информационной форме – это значит быть этой информационной формой. А информация – это прежде всего конкретная, сиюминутная польза*. Совершенные условия для успеха в том, куда ты идешь. Но парадокс состоит в том, что идти тебе некуда. Ты осваиваешь информационную систему жизни для той же информационной жизни. Т.е. эта информация о практической информационной жизни, которая почти не отличается от своих моделей, конструктов и проектов. И потому человек, живущий в этой среде, и открывший в себе приверженность пребывания в ней, превращается в частичку этой информационной систе-

мы. Он, так же как и компьютер, не имеет прошлого, и потому у него кратковременная память, и не мечтает о будущем, потому что у компьютерного зеркала, которым будет являться человек в 30-40ые годы будет только настоящее. Это можно называть клиповым мышлением, критическим мышлением, кейсовым мышлением, но все это в известном смысле одно и то же, и абсолютно бесчеловечно. Потому, что человек информационного пространства не имеет родины. Он может работать в любой стране, в любой компании, в любом здании, в котором есть компьютер. Его не интересуют не антураж, не атмосфера, не настроение. Он создает все это сам для себя здесь и сейчас. Более того, его не интересуют ни дружеские связи, не их продолжительность. Он находится во временных микро-коллективах. Осуществили информационное действие и разошлись – истинная коллобарация! Никаких обязательств, кроме успеха и пользы. Как говорят сейчас многие: «Нам не нужны люди, нам нужны специалисты». Но подчеркну еще раз, это не специалисты жизни, это специалисты в области информации, которая далека от реальности, если под реальностью понимать настоящую жизнь с ее любовью, ревностью, восхищением, разочарованием, борьбой, становлением. У человека информации всего этого багажа не будет. Как ни странно он не меняет женщин и не меняет мужчин, он однолюб, он выбирает того, с кем можно выживать, по той причине, что для человека чувства влюбленность это поиск себя, в этом поиске можно, любить, ненавидеть, ревновать, возвращаться или уходить в другую жизнь, но все это ради собственного преодоления, ради идеалов жизни, которым служит человек чувства. Мы убеждены, Учитель, что ты с этим согласен, у человека информации этого всего не будет! Он очень определен в своем бесчувственном адаптационном поиске. И мы бы сказали, что у него будет прекрасная, великолепная, спокойная жизнь бесчувственного, равно-

душного человека. Лучшие из этих людей будут знать, что они живут неправильно. Что есть реальность, которая значительно интереснее той формы, в которой пребывает человек информации. И эта недовольство информационной системой есть тенденция, есть тенденция к живому...

Ты понимаешь, к чему мы клоним, Учитель? Ты уже знаешь, что мы сейчас будем говорить о школе адаптации. И именно эти адаптационные, информационные школы станут главными строителями образования 30-40ых годов XXI века. Они будут очень экономны и выгодны нашей власти, потому что в них будет учиться большое количество детей. Школы-гиганты, оснащенные по последнему слову информационной техники, где учитель превратится в тьютора и будет помогать детям учиться самостоятельно. Уже сейчас есть такого рода тенденции. Ну, во-первых уже есть такие школы-гиганты, правда, пока плохо оснащенные и плохо организованные, и потому для виртуального начала это скорее проблема, чем усовершенствование, но со временем все придет в то состояние, которое необходимо человеку информации. Во-вторых есть дети, школьники особенно старших классов, да и в младших классах, которые уходят на домашнее обучение или учатся дистанционно. Это лишь говорит о несовершенстве школы, в которой они пребывают, потому что что такое есть современная школа? Это же не изменившаяся со времен Яна Амоса Каменского классно-урочная система, с учебниками по существу старого образца, а над этим разлагающимся фундаментом надстроено нечто новое в виде подготовке к ОГЭ и к ЕГЭ. Но это нечто новое никак не вращает в школу старого типа, да и не может вращать, и потому все ее успехи – это деятельность репетиторов и частных учебных заведений, нацеленных на информационную подготовку школьников. И в этой неразберихи знаниевого и информационного подхода конечно нет места глубоко мотивированным на образования школьни-

кам. Им удобнее учиться дома, где есть совершенный собственный компьютер, где можно контактировать с грамотными родителями и с хорошо подготовленными дистанционными наставниками. Но как только школа адаптации достигнет апогея, и насытит свое пространство действительными информационными технологиями, с использованием искусственного интеллекта, как только учитель по существу превратится в организатора процесса самостоятельного обучения, все те, кто ушел на домашнее обучение вернуться в школу. И еще одно обстоятельство, о котором мне бы хотелось рассказать в контексте школы адаптации. Ты понимаешь, Учитель, что в этом закрытом гигантском кубе нового образования будет так же действовать «Спас», но только это будет информационная технология? И независимо от места, в котором ты пребываешь: это может быть классная комната, и рекреация, и актовый зал, все это может превратиться в первый проект «Спаса» - созерцательность. Но это будет созерцательность информационного типа, где на экранах с хорошим освещением и подзвучкой дети увидят горы, леса, услышат пение птиц, побывают на археологических раскопках, будут слышать компьютерный голос дикторов, которые будут вещать сюжеты старинных легенд. Не выходя из школы они смогут побывать в Третьяковской галерее, музее имени Пушкина, Русском музее или Эрмитаже, и, естественно, они смогут слушать симфоническую музыку, фортепианные концерты, посещать театры в 3D комнатах. Эта же классная комната сможет превратиться в место для интеллектуальной беседы в соответствующем клубе и с помощью экранов создастся необходимое пространство для этого. Ровно через два часа, этот класс может превратиться в комнату для репетиций театральной студии. А уже следующим шагом будет участие школьников в управлении школой, но это будет не настоящее управление, не реальное управление людьми, а компью-

терная игра – «Управление школой». То же самое с ними будет происходить в условиях социализации: они будут помогать обществу не выходя из своих классов, Может быть разрабатывая какие-то примитивные необходимые логистические проекты, программы, а может помогая печатать бюллетени для избирательной компании, а может делать изделия на 3D-принтере. Да и в малом контуре информационного «Спаса» все будет так же. Уроки-образы, уроки-мышления, уроки настроения, уроки самостоятельного действия, уроки актуализации и рефлексии будут построены на использовании компьютерных технологий. И все это будет совершенно, и, возможно у каждого из обучающихся будет свой компьютер и своя возможность контактировать со всем миром. Нажмешь кнопку – и ты уже в Античной Греции, а хочешь - перенесись в современную Америку. А создавая нечто театральное, ты не будешь шить костюмы, делать грим, создавать декорации – все это за тебя сделает компьютер. И вместо окна в чеховском вишневом саде, из которого видны вишневые деревья, созданные самими детьми, мы создадим компьютерное изображение этого дома, компьютерные деревья, и даже компьютерные вишни.

Как видишь, мой друг, все это великолепно, и звучит реально, и так это и будет. Но именно это совершенство приведет информационную систему не то что к гибели, но к значительному сокращению, к самоуничтожению. Потому что на другой планиде человеческой жизни будет возникать, постепенно нарастая в своем объеме, новое образование - образование культуры, образование реальной жизни, образования чувства. Два источника людского субстрата будут обеспечивать это направления. Первый источник – это «Спас», из которого все вышло. В нем, как говорилось выше, были проекты Созерцание и Проживание, и он согрет сердца бабушек и дедушек, и родителей, которые не захотят, чтобы их дети учились в массовой

информационной школе. И они, покинув города, организуют свою жизнь в деревне. Это будет первый исход людей из города. Это будут люди настоящего чувства, самостоятельные строители своего жизненного пространства. Это будут те, кто строит свои дома так, как велит им их самость. Дом – это инобытие человеческой телесности, души и духа. И эти люди уйдут из городов для того, чтобы прикоснуться к настоящей земле, и, любя ее запах, с абсолютной уверенностью в ее плодородии, наслаждаясь ее просторами, они одухотворят своим чувством землю, и будут выращивать урожаи и пасти скот, тем самым представляя как инобытие свое тело, душу и дух. В этом же исходе появятся люди творческого труда, которые, беря за исток своей жизни Созерцание чувства «Спаса», уйдя от равнодушия города, начнут творить художественные произведения, писать книги и картины, создавать музыку, отражая величие человеческого духа и отраженной в нем природы.

Второй исход будет более ощутим, и осуществляться будет по этапам. В этих этапах будут люди, уходящие из актуального города, люди разочаровавшиеся в бесценностной жизни системных мегаполисов. Они начнут забирать детей из школ-гигантов чтобы так же пополнить общины земледельцев, ремесленников, животноводов, художников, музыкантов, литераторов, людей настоящей жизни, и настоящего творческого чувства.

Мы не знаем, Учитель, в какой количественной последовательности будет происходить этот исход, но я знаю точно, что сельская школа постепенно станет главной в нашей стране и других странах. В ней будут воспитываться люди действительного русского этноса, вдохновленные духом собственной земли, а информационная школа постепенно, уподобляясь логике самоуничтожения объемов цифровых систем, когда большие компьютеры со временем превращаются в маленькие гаджеты, превратится в маленькое учебное

заведение, готовящее детей информационного типа для жизни в остаточных мегаполисах. Но это уже будет в 50-70ых годах XXI века. Наконец, айтишники после своего «пира», в котором всеми цветами радуги заиграет мания величия, превратятся в то, для чего они действительно призваны. Они превратятся во вспомогательную систему, обеспечивающую дух России. Мегаполис станет просто телефоном, выполняющим функцию безопасности, снабжения, продуктообмена.

Что же будут представлять из себя, мой друг Учитель, (опять о футурологии) сельские школы? Ну, во первых они будут созданы теми людьми, живущими в деревне. Они будут являть собой общинные школы, созданные не без помощи мегаполиса. Более того, в своем пространстве они будут иметь устойчивые площадки в виде школьных дворов, с ландшафтами, от которых невозможно будет оторвать глаз. Да и вообще, каждая школа будет иметь своей большой лес, свои горы, свои водопады, я имею ввиду устойчивость путешествий в эти места. Мы бы сказали, что эти люди, создавшие своим трудом и энергией общинные школы не потерпят в них никакой фальши. У учителя будет много помощников: это будут ученые, музыканты, (потому что в каждой школе будет свой симфонический оркестр), это будут режиссеры и все те, кто будет способствовать воспитанию чувств. Здесь так же будет действовать пространство «Спаса», но только интеллектуальный клуб будет иметь собственное помещение, как и театральная студия, потому что у этого собственного помещения будет уже своя история, свои альбомы с росписями студийцев, возможно это будет история в живописных портретах или фотографиях. Т.е. это будут помещения реальной человеческой жизни, наполненные судьбами людей, участниками этих клубов и студий. Естественно, в качестве большого контура дети будут участвовать в школьном самоуправлении, но это будет управление

настоящей жизнью школы. Понятно, что буква «А», адаптация, в этих школах тоже будет присутствовать, и она будет иметь информационный, коммуникативный и социальный контекст, но все это будет нацеленно на реальность сельской жизни, на действительную трудовую помощь своим родителям вне зависимости от того, какую роль они выполняю на этой земле: пахут, пасут животных или пишут стихи*. И, наконец, здесь так же будет этап социализации, связанный с волонтерством. Но это волонтерство тоже будет носить характер действительной физической и духовной помощи своей общине.

В малом контуре в школах будут существовать гуманитарные и физико-математические залы, настраивающие детей на настоящее мышление и чувства. Мы уже говорили тебе, Учитель, что в каждой школе будет маленький симфонический оркестр, или во всяком случае пианист, или виоланчелист, или скрипач. Именно с них будут начинаться все будущие уроки. Настоящая музыка, настоящие шедевры, созданные взрослыми творческими людьми станут основой тех настроений, с которыми дети придут на урок истории, дитературы, обществознания, физики, биологии и так далее. Мы бы сказали что общинные школы создадут условия для возникновения нового типа учителей. Скорее всего они будут похожи на земских учителей, но гораздо разносторонней. Они должны быть физически совершенны, эстетически и этически образованы, играть на разных инструментах и обладать развитым ментальным и трансцендентным чувством жизни. На уроках не будет никакой искусственности: учитель будет иметь право сопровождать свои уроки игрой на своем инструменте, естественно, читать стихи, и в целом все движение по урокам образам, мышления, настроения, самостоятельного действия и рефлексии будет сопровождаться конфликтом нарративов, основанных на интуиции, на человеческом влиянии и дискурсов, представляющих

строгую науку. В адаптационном блоке мы так же будем решать тесты в специальном классе, подготовленном для этого, участвовать в квестовых играх, но не в компьютерных классах, а в школьном дворе, или на ближайшей поляне, или вообще в дальнем путешествии. А наши спектакли будут создаваться собственно детьми, школьниками. Их руками будут сделаны декорации, сшиты костюмы, подготовлены монологи.

Невозможно описать, дорогой мой друг, все тонкости этой сельской общинной школы, в которой по существу переселится большая часть России, слава Богу пространства у нас хватит*. Единственное, что мен хотелось бы еще предложить тебе для понимания - это те школьные здания как формы пространства, творимые как инобытие телесности, души и духа. Это будут небольшие школы трехэтажного типа, где на первом этаже будут располагаться спортивные залы, танцполы, мастерские, т.е. все для развития детской телесности. На втором этаже, где детям будет предоставлена возможность осмысливать их труд на уроках физики, математики, биологии, химии в специальных кабинетах будет представлено инобытие их души. А на третьем этаже, в просторных светлых классах будут функционировать кабинеты, олицетворяющие дух учащихся. Это будут кабинеты истории, литературы, художественной культуры, обществензнания, т.е. весь гуманитарный цикл предметов. Школа как персона, как человеческие тело, душа и дух. Ты спросишь меня, Учитель: «А где же будет реализована практическая социальность этих детей?» А вот проблемы социализации мы будем решать заново на первом этаже, в другой части первого этажа, которая будет шире чем второй и третий этаж. Здесь будут созданы условия для практических занятий, необходимых общине. Во всех общинных школах будет реализован принцип фундаментальности в образовании, т.е. отдельно дети учатся в комплексе детство, соединяющем детский

сад и начальную школу, где у детского сада и начальной школы свои три этажа, по которым дети поднимаются от телесных занятий к душевным, а от них к духовным, а затем возвращаются на первый этаж в этап социализации. Такая же отдельная школа будет для воспитания чувства отрочества, где на первом этаже речь будет идти о человеке и земле в пятом, шестом и классе, на втором этаже весь комплекс предметов будет охвачен идеей вселенной, на третьем этаже дети обратятся к культуре в восьмом классе, в девятом же они заново вернуться на первый этаж и в своей социальной секции будет готовиться к практической жизни своей общины, т.е. социализироваться. Так же отдельно будет существовать школа юности, где на первом этаже школьники будут заниматься культурой и духом своего тела, второй этаж будет посвящен истине, третий добру и красоте, а затем они вернуться на первый этаж, чтобы обратиться к практическому творчеству, где они будут создавать свои художественные произведения, т.е. писать картины на пленере, создавать музыку в музыкальных студиях, писать стихи и так далее. Постепенно, друг мой, мы увидим победу сельской чувственной, творческой, духовной школы над цифрой, над информацией, без которой, как ни странно, люди чувства и культуры не могут существовать, не могут жить. И потому, конечно, без всякого сомнения в течение всего образования школьники общинных школ будут находиться в диалоге со школьниками сначала информационных гигантов, а потом уменьшенных в несколько раз, вместе с мегаполисами, школ информации. Но общаться эти дети будут на основе продуктов своего творчества, своего труда. Информационники будут показывать свои успехи, а дети чувства и творчества свои. Без всякого сомнения, друг мой, между общинными школами и школами информации будет свобода перехода. Школьник, неожиданно открывший в себе информационника сможет спокойно перейти

в город, и жить там, и свободно учиться информации. И напротив, ученик школы информации может свободно перейти в любую общинную школу любого типа. И когда вокруг мегаполисов, которые превратятся в маленькие информационные города будет находиться сеть общинных школ, воспитывающих людей чувства и культуры, вот именно тогда мы сможем говорить об образе человека новой цивилизации чувственного разума, несущего в себе идеалы культуры, но имеющего возможность информационно обеспечивать себя и жить в гармонии с миром и гражданским обществом.

Для реализации этих целей необходим существенный взгляд на образовательное

и педагогическое пространство, которое, как ты видишь, Учитель, мы разделяем. И этот существенный взгляд выражается в трех законах: 1) Закон рождения образовательного пространства из внутренней динамики человеческого сознания и самосознания. 2) Закон взаимовлияния образовательного и педагогического пространства. 3) Закон замкнутости образовательного и педагогического пространства на каждом возрастном этапе субъекта образования в каждой значимой теме

Вот таково на мой взгляд, Учитель, чувство пространства и принципы единого образовательного и педагогического пространства в методологии педагогики чувства.

► **БЕСЕДА О ЧУВСТВЕ ВРЕМЕНИ И ПРИНЦИПЕ ТРАНСФОРМАЦИИ В МЕТОДОЛОГИИ ТЕХНОЛОГИИ «СПАС»**

Дорогой Учитель, начнем нашу беседу в несвойственной манере. Сошлемся сначала на Канта, а далее, отталкиваясь от его понимания времени, мы будем беседовать с тобой о его актуальной интерпретации. Несмотря на то, что Кант представлял направление рационалистов в философии, его отношение к субъективизму было максимальным: у него все рождалось в субъекте, в том числе и время. Он назвал время категорией трансцендентальной эстетики, априори данной человеку. Время по Канту взялось ниоткуда, оно есть абстрактное изначально и все. Единственное, что рождает время, так это длительность, но длительность тоже субъективную. И еще одно положение, которое мы тоже возьмем у Канта, связанное с духом. Он сказал, что время - это форма духа, а так как я, как ты знаешь, Учитель, понимаю под духом чувство, то из этого получается, что время - это форма чувства(как духа). Так как о

чувстве времени, никто пока, кроме участников нашей беседы не знает, то мне придется излагать абсолютно свое понимание пребывания этого чувства в реальности.

За годы исследований я выявил три уровня чувства времени: первый уровень я назвал абсолютно субъективным, «эмпирическим» уровнем. Это эмоциональная реакция индивида-личности на окружающую действительность. Это абсолютное чувство времени субъекта. Это из него рождается отношение разнообразия восприятия, определяется время на образы, на мыслительные акты, на открытие смыслов, на волеизъявление, и даже на рефлексию. Нам может казаться, что все эти отношения абсолютно интитивны, в них нет меры, нет количества и нет длительности, а оказывается, на мой взгляд, за всем этим следит субъективное чувство времени. Человек не способен перейти на другой уровень, не испытав в себе сово-

купность субъективных состояний.

Второй, более высокий уровень, я имею в виду по обобщению, связывает человека с мирозданием, с ритмами природы, с некоторой объективностью рождения чувства. Но, как показал опыт, никакого объективизма в чистом виде не существует. Это всегда тождество объективного и субъективного. Мы поняли это, когда впервые прослушали произведения Грига «Утро». У него же есть «Полдень», у него же есть «Вечер». Мы уже не говорим о художниках: о пейзажах Левитана, Куинджи. Там есть обязательно утренние зори, полуденный зной и так далее. Где здесь субъективизм и где объективизм? Это естественное, продиктованное условиями природы, субъективное состояние художника и вообще человека. Пойдем выше – есть в поэтических строчках Пушкина «сентябрь», «октябрь», «ноябрь» и так далее. есть состояние самого поэта, а есть состояние природы, вызывающее состояние поэта – и это все чувство времени, в котором объективно и субъективно пребывает человек. Когда я слушаю «Времена года» Вивальди и «Времена года» Чайковского, мы, вместе с этими композиторами, поднимаемся на еще более высокий уровень, на уровень сезонного чувства, на уровень осени, весны, зимы и лета, и оказывается, что это тоже глубинные состояния, возникающие в субъект-объектном тождестве. Здесь с очевидностью просматривается, как ты видишь, мой друг Учитель, второй, более высокий уровень чувственности, который присутствует в человеке и является основанием его последующих деятельных устремленностей.

И, наконец, высший уровень чувства времени, идея которого уже звучала в наших беседах – это уровень тотального чувства: чувство детства, чувство отрочества, чувство юности, чувство взрослости. В этих проявлениях человеческой жизни сквозит абсолютная определенность, совершенная разграниченность и нерасторжимая замкнутость этих тотальных проявлений. Но

именно из них, из этих всеохватывающих человека состояний возникает очень рельефная, не на что не похожая, отличное от другого мироотношение детства, отрочества, юности и так далее. Это по существу, мой друг, описание чувства времени, по заказу которого действует, функционирует, и реализует чувственную направленность принцип трансформации в методологии.

Далее, Учитель, мы предлагаем тебе обратиться к принципу трансформации. Чтобы объяснить возникновение этого принципа в методологии педагогики чувства, я бы посоветовал тебе, Учитель, обратиться к моим работам и вообще к истории моей исследовательской жизни. Я думаю, это связано с тем, что пока кроме меня никто не произносил формулы «педагогика чувства». И здесь нет никакой мании величия, никакого самолюбования, а есть просто тяжелая, иногда безысходное понимание того, что ты один на этом пути, особенно на уровне методологии. И единственное, что есть у тебя как надежда, как живая вода, из которой рождаются чистые мысли, так это твой путь, твой опыт, твое неотступное думанье над проблемами методологии. Принцип трансформации не всегда так назывался в моих исследованиях, особенно тогда, когда я находился сам в условиях эмпирического очувствования мира. Я осмысливал уроки и строил их абсолютно интуитивно, так же как и воспитательные события мною организованные, например, выпускные вечера, вечер поэзии, отдельные спектакли, я нашел для себя абсолютно интуитивно принцип, по которому я строил все формы обучения и воспитания*. Я разнообразил их, как мог: от наглядности я переходил к музыке, от музыки к слову, от слова к театру. И от этого моим школьникам становилось интересно и я не задумывался почему. Но когда задумался, то возник принцип «разнообразие в обучении и воспитании». Но почему он возник, и каков педагогический результат его применения я не понимал,

да и не хотел понимать. Но в педагогическом исследовании, если оно действительно продиктовано внутренней творческой энергией, обязательно наступают проясняющие твое сознание кризисы, когда ты вдруг задаешь себе вопрос «Ну почему разнообразие?» и отвечаешь себе очень просто. Это сам субъект, сам школьник, заказал тебе разнообразные приемы. И ты как эмпирик следуешь за ним, пока не задумываешься о действительном педагогическом результате. Т.е. чувство времени в котором ты находишься дает тебе сначала только такую возможность, пока это же чувство времени не укажет тебе на необходимость более осмысленного подхода к этому разнообразию. И отсюда начинали возникать некоторые устойчивости: ну, допустим, символическое начала первого урока, интригующее начала второго урока, художественное начало третьего, практическая мотивация в семинаре. Но а далее пошли отдельные открытия связанные с работой с понятиями, с персонами, с детскими мини-сочинениями. Так, постепенно, возник урок-образ как некоторая устойчивая структура. И первым опусом, который был успешен как осмысленная структура, но пока на уровне эмпирического чувства времени, был урок о начале Велико Отечественной Войны. Я придумал сон лейтенанта.

21 июня 1941 года молодой лейтенант, только что закончивший курсы, вечером вернулся домой и усталый упал на постель, предварительно включив радио, черную тарелку, без которой он не мог засыпать. По радио слышалась какая-то браваурная музыка, Утесов пел песни и лейтенант впал в дрему, то просыпаясь, то опять засыпая, как это бывает часто. И в этом усталом полусне ему приснилась вся война, а так как сны – это символы, часто неразгаданные, то и сон этого лейтенанта я представил школьникам под симфонию №7 Шестаковича в виде появлявшихся символов и знаков. – Лейтенант заснул. – говорю я детям. – И вдруг в забытии он увидел, как

бегут люди. Они бегут тревожно, озираясь и вроде прислушиваясь к чему-то. Где-то отдаленно, чуть ли не шепотом он услышал слово «война». И проснулся. Подумал: «Господи, хорошо, что это сон». Радио продолжало играть. А потом он увидел огромное поле огня, странных черных птиц, хватающих людей, увидел свою маму, слышал даже ее крик, отдаленный, как будто кто-то не дает ей дышать, вроде кто-то схватил ее за горло. Он направил туда свой взгляд и матери стало лучше, и он вдруг услышал «Сыночек, сердце болит! Сердце у меня болит». «Эта птица в ногу меня ударила, в ногу! Я ходить не смогу», а потом, вдруг, Кремль, Москва...замерзшая и как бы пустынно-испуганная. А потом девушку с лицом той, в которую он был влюблен, вдруг начали бить какие-то люди, а она что-то гневно говорила им в ответ. И вдруг вздох облегчения во сне: про брусчатке Красной Площади идут его товарищи и он движется в этом строю. Но все исчезло и он бредет по снегу и поднимает лежащие в сугробе ноты, а на них написано «Времена года», Чайковский. И опять лейтенант проснулся весь в тревоге и в успокоенности, что все это не настоящее, а сон. Когда он опять крепко заснул, то перед его глазами предстал лик Сталина, вокруг которого все горело. Затем огонь погас, и как-то опять стало спокойно, но вдруг, неожиданно для спящего, он увидел огромное количество муравьев, которые ползли друг на друга, а затем неожиданно превратились в танки и во сне он слышал лязг железа, и крики победного ужаса. А затем, подняв голову в неба, он увидел в нем отражение танкового сражения и цифру «10». А далее пограничный столб, какие-то люди, говорящие на чужих языках, радостно встречающие молодого лейтенанта и, наконец, он увидел себя на куполе какого-то здания. Этот купол был решетчатый, с выбитыми стеклами. И он поднимался по этому купалу, с ужасом смотря вниз, потому что внизу была бездна. В руках у него было знамя. Он, преодолевая себя во сне, прикрепил это

знамя к куполу и проснулся с радостным чувством победителя. Было уже утро. Радио молчало. И вдруг на смену этому зловещему молчанию раздался голос диктора «...Говорит Москва». Диктор излагал постановление правительства о начале Велико Отечественной Войны.

Вот такой я придумал образ, а потом предложил ребятам разгадать все символы этого сна. Хотя бы предположить, что это за символы. И когда, после нескольких предположений, я рассказал им о плане Барбаросса, о разгроме немцев под Москвой, о Зое Космодемьянской, о том, как в освобожденном Клину, немцы устроили конюшню в доме музея Чайковского и разбросали ноты его произведений по всему двору, в строю, в котором шел лейтенант, солдаты с парада уходили прямо на фронт, горевший лик Сталина был Сталинградом, муравьи, которые превратились в танки, было сражение под Прохоровкой, цифра «10» стала десятью сталинскими ударами, после которых наши войска вышли на границу СССР. Люди, говорившие на разных языках были теми, кого освободила красная армия от фашистов. Купол, по которому поднимался лейтенант, был куполом Рейхстага. Мои десятиклассники были в недоумении и восторге, но они не знали, что их ждет встреча с лейтенантом. Он казался красивым, молодым, но на фотографии показался некрасивый, израненный, измученный молодой лейтенант, зовущий в атаку своих товарищей. Я сказал, что подвиг внешне никогда не бывает красивым, он красив изнутри. А далее я прочитал им стихи Роберта Рождественского:

*«На Земле безжалостно маленькой
Жил да был человек маленький,
Получал он зарплату маленькую,
И маленький у него был портфель,
Но однажды, прекрасным утром,
Постучалась ему в окошко
Небольшая, казалось, война.
Автомат ему выдали маленький
Каску ему выдали маленькую,*

*И маленькую по размеру шинель,
Но когда он упал
Некрасиво, неправильно,
В атакующем крике вывернув рот,
То на всей Земле не хватило мрамора,
Чтобы высечь парня в полный рост»*

[69, с. 27]

А далее я сказал, что этот лейтенант погиб. Но он оставил нам записку. В этой записки всего три слова. «Вот она – говорю я детям. Достая записку из кармана и читаю «Не забываете меня». Урок завершился написанием небольшого эссе, что такое Велико-Отечественная Война для меня. Дети писали это на плакатах «Родина мать зовет», а я потом из этого сделал выставку.

Сразу скажем тебе, Учитель, что принцип трансформации в обучении и воспитании, как ты сразу уже увидел это в уроке о молодом лейтенанте и его сне, связан с некоторым переходом от одного времени в другое: от предметного времени во время сегодняшней жизни, сегодняшней действительности. Либо наоборот, из чувства, в котором мы живем здесь и сейчас принцип трансформации производит перенесение детского сознание в «Дворянское гнездо» Тургенева, в пушкинскую «Болдинскую осень», в тютчевскую «Первую любовь», в ветры петровских кораблей, раздувающие паруса, несущие к шведским берегам. Крымская война, где от современной гипсовой повязки мы переходим к первому загипсованному перелому, произведенном Александром Ивановичем Пироговым, либо от серебряного кольца, специально принесенного на урок, чтобы дети ощутили красоту и чистоту этого металла к серебряному веку, а, может быть, к князю Серебряному, где смысл того и другого роднится, через проживание славы и мысли людей разных эпох, объединенных чистотой серебра.

Если бы ты знал, Учитель, сколько виртуальных путешествий я совершил на уроках истории! Сколько таких же путешествий совершили учителя географии, ра-

ботающие под моим руководством. я уже не говорю о ботаники, где мы совершали виртуальное путешествие в лес и разговаривали с кустами, с цветами, с деревьями, а в биологии с животными, с первобытными людьми. И вот именно этот опыт дал мне возможность определить первую характеристику принципа трансформации – эта характеристика как раз связана с перенесением сознания и самосознания из актуального в предметное, из предметного в актуальное. Однако скажу тебе, Учитель, что чувство времени у школьников это не только фантазия – это такой мощный диктат, который приводит учителя вместе с учениками к отрицанию, превышающему меру образа, и к такому жесткому, что дети перестают тебе слушать, начинают баловаться, шуметь. Ты думаешь, что виноваты они, а на самом деле это ты потерял чувство времени. Такое было и со мной, и я понял, вернее, почувствовал, что от символов, художественных образов, персонажаций нужно срочно переходить к загадкам, интригам, осмыслению понятий, выработке суждений и умозаключений. Т.е. на рациональную чувственную работу, которую требуют от тебя школьники. Они требуют этого по-своему. именно это, совершенно неподдельное, искреннее негодование детей, связанное с их чувством времени, привело меня к необходимости создать новый тип урока – урок мышления. Его задача была содержательно проста: первое – это осмысление одного из аспектов содержание образа; второе – это полное отчуждение от бытовых нагромождений мысли и переход к смысловому, глубинному мышлению, которое требует отрыва от действительности.

Мы подумали, спросив себя, «ну как же удивить их, как заставить тут же мыслить, а не рождать в себе образное представление?». Как раз в это время я готовился к уроку посвященному Чингиз Хану. В учебнике Валуева помещена фраза Чингиз Хана сказанная вроде бы перед смертью, когда он умирал от отравленной стрелы.

Якобы он сказал ее своему сыну на ухо, и сын, это уже по-моему мнению, не слышал одно слово «Золотыми поводьями (одно слово пропущено) ... мир». Что же это за слово не слышал сын Чингиз Хана? Ты не представляешь, Учитель, как странно повели себя дети: они перестали баловаться, заниматься другими делами, отбросили телефоны и начали неистово предлагать: Золотыми поводьями победить мир, «Покорить», «Уничтожить», а я говорил «Да-да, молодцы, ребята, правильно, великолепно! Но не точно. А вот какое слово в действительности не услышал сын, вы узнаете в конце урока». О Господи, Учитель, я уже никогда наверное не переживу этого отчаянного отчуждения, этого желания узнать это слово. Много раз позже я начинал урок с интриги: они уже стали классифицироваться: появились сюжетные, художественные, игровые, объемные и так далее. Но вот первая моя интрига, где совершенно случайно я открыл смысл монгольского пребывания на территории Руси, был именно тогда, в этом шестом классе, где мы изучали русское средневековье*. А далее в этой же мотивации с такой же активностью, я провел проверку знаний, и она мне показалась самым слабым местом урока по той причине, что дети не хотели вспоминать феодальную раздробленность на Руси, а желали скорее понять что это за слово. И вот тогда, когда я стал излагать новый материал, и показал движения Чингиз Хана от Байкала, через Китай в Среднюю Азию и на Русь, представив Чингиз Хана как жестокого, но умного стратега, героя того времени – вот тогда, постепенно, открывая букву за буквой, мы пришли к пониманию того, что же хотел сказать Чингиз Хан. А фраза была очень простой и абсолютно монгольской. Они были людьми сметенного движения всадников, совершенно не из-за добычи, а именно потому, что движение было их жизнью, они не могли остановиться, а остановившись – погибали. «Золотыми поводьями. – говорю я детям, на мгнове-

ния замолкаю, и произношу это последнее слово. – Взнуздать мир!». Интрига разрешена, урок мышления обрел свое качество.

И опять меня подвело чувство времени. И ошибку эту заметили дети. Потому что с позиции своего чувства времени они сказали мне: «А, опять интрига» - и я понял, что как раз здесь, именно здесь на этой точки невозврата к мышлению необходим художественный образ, рождающий, пробуждающий глубинное проживание истории, литературы, художественной культуры, общественности* (Не понятно, что это переход к уроку настроению). И когда после этой обидной фразы дети пришли ко мне в класс, то их встретила музыка Г. Свиридова «Музыкальные картинки к повести Пушкина «Метель», и я, стоявший при входе в класс, в строгом темном костюме, в расстегнутой рубашке с поднятым воротником, читающий детям строки Игоря Северянина на фоне музыки:

*«Нас больше нет, вы все забыли,
Вихрясь в невиданной игре
Чуть вспоминаем как вы стыли
В коре, в далеком декабре...» [77, с. 52]*

Стихотворение длилось, а на экране, сменяя друг друга появлялись глаза декабристов. Дети были удивлены, ошеломлены, и по-новому заинтересованы. Мы начали разбирать эстетику картин XIX века, слушать, закрыв глаза музыку Свиридова, и понимать, вчитываться в строчки, Игоря Северянина:

*Заветов тайных Муравьева
Слились напрасные черты
Напрасно Пестель, вождь суровый
В узле пеньковом умер ты.
Напрасно все, душа ослепла,
Мы отданы червю и тле,
И не осталось даже пепла
От русской правды на Земле! [Там же]*

Я видел и чувствовал, что время детских переживаний ведет их к самовыражению и

интуитивно попросил их написать «С кем из декабристов они хотели бы дружить и почему?»*. «Всего две три строчки! Всего две три строчки! – сказал я». Некоторые бросились писать, кто-то сидел думал о чем-то своем, а кто-то считал происходящее дурацкой фантазией и уже только под моим влиянием начал писать. И я видел, что это влияние триединства средств, это влияние слова, наглядности и музыки ни для одного в классе не прошло даром. Даже самые равнодушные, начав излагать, излагали уже себя, и, заинтересованные собственным мнением, они сформулировали до конца свои мысли. А затем я попросил их прочитать свои строчки на фоне музыки Свиридова. Удивительно, но весь класс хотел произнести слова, которые были записаны на их листочках! Это был настоящий чувственный порыв изложить себя и написанным влиять на других. А далее, к ним в класс пришел Вильгельм Кюхельбекер. Пришел в виде живописного портрета. Портрет настолько выражал замысел художника и сущность самого декабриста, что девятиклассники начали высказываться. Их спонтанная мысль была облечена в этические категории; они говорили о добре и зле, которые мог бы совершить и принести этот человек; они говорили о его подвиге и ничтожной славе, о которой он мечтал. Но в целом это был грамотный этический анализ портрета. Вдохновленные замыслом художника, дети были удивлены, когда я их попросил посмотреть на собственные руки: «Вот ваша рука, рука ученика. Чем она похожа на слепок руки Кюхельбекера?». Дети говорили, что похожа, что мы все молоды, и что рука – это явление творческое в нашей юности. И кто-то тут же захотел прочитать свои стихи – я не возражал. Но а потом я прочитал стихи Кюхли, как звали его товарищи по Царскосельскому лицу, как звал его Пушкин. Он считал его стихи лучше своих. И здесь я брал гусиное перо и делал вид, что я пишу стихи этим гусиным пером, и тут же читал их. И получалось, что вроде

бы это пишет Кюхельбекер моей рукой. Я почувствовал эффект трансформации, действительного перенесения, идентификации персоны истории и моей персоны с персонами учеников. Но а далее я предложил детям сыграть стихи, которые мы читали. Каждая группа класса получила свое четверостишие и должна была придумать фразу от кого-то из декабристов. Фразы были придуманы, я выслушал их звучание вполголоса, дал советы, как соединить части стихотворения в одно целое, прерывая это целое придуманными фразами от имени декабристов. А так как мой класс был оборудован под кабинет истории, то в полумраке зашторенных окон, в свете голубого прожектора мои девятиклассники читали и играли собственные строки.

И так родился Урок-Настроение. И здесь мы сделали правильный вывод. Под правильным выводом я понимаю чувство времени; где прерывается мысль, где совершается художественное проживание, и начинается настоящее творчество, создание художественных монологов, обобщение и суждение о том, что мы поняли, изучая эпоху декабристов. Так возник Урок Самостоятельного действия, которым необходимо было завершать изучения темы. И я подумал, что чего-то не хватает в этой совокупности урочных форм. И дети уже хотели вернуться в актуальную действительность из фантазии истории XIX века*. И интуитивно возникла идея Урока Проповеди, где чувства и мысли переводились бы из предмета в актуальную жизнь, где сравнивались бы символы прошлого и настоящего, где ключевые понятия, связанные с той или иной темой в литературе, истории и МХК осмыслились через их современную интерпретацию, где подвиг человека из прошлого сравнивался бы с возможным подвигом человека настоящего, где и школьники бы обращали идеалы литературных героев, которыми жили художественные персоны Пушкина, Достоевского, Толстого, Горького, Бунина в свои идеалы. И наконец, здесь я придумал без-

ответную педагогику. Последний вопрос проповеди, на который не нужно отвечать. Но он, этот вопрос, не даст тебе спокойной жизни, пока ты не ответишь на него. Эти вопросы мучают историков, литераторов, художников, обществоведов и сейчас и в прошлом. Точного ответа на них нет, но они являются условием глубинной рефлексии. Например, нужно ли было русской армии отдавать Москву в 1812 году?». «Народовольцы – убийцы или герои?», «Можно ли во имя любви убивать?» и так далее.

Мы думаем, Учитель, что ты находишься в таком же смятении, в каком и мы находились когда-то от обилия приемов, средств и методов, от их спонтанного использования в любое время в любом месте. Это создавало эффект разнообразия в угоду детскому временному запросу о разнообразии, но только и всего. Действительного педагогического эффекта, изменяющего субъект образования конечно не было. И меня это, как исследователя, озадачивало и часто приводило в уныние. Но как ни странно, именно уныние давало мне импульс для нового шага в осмыслении, для восхождения на новую ступень чувства времени. И этот шаг был всего лишь в названии. Мы назвали всю совокупность уроков: Урок Образ, Уроки Мышления, Урок Настроение, Урок Самостоятельного действия и Урок Проповедь личностно значимой темой, и почувствовал, что я прав, потому что в этой же правоте пребывали мои дети, мои школьники.

Мы видели их изменение. Мы видели устойчивость их нового отношения к истории и ко мне. Но в то же время мы понимали, что этого мало. Что есть еще какие-то скрытые пружины обучения и воспитания, которые должны быть продолжены в моих поисках, а изменение детского сознания, о котором мы сказали выше, должно помочь ребенку в реальной жизни – вот задача! И эта позитивная идея вывела меня на новый уровень эмпирического осмысления и, следовательно, эмпирического чувства. Чувство актуального

времени приказывало мне найти методы, средства и формы для адаптации детей в социуме. Так начался следующий этап экспериментальной работы.

Бывают у экспериментаторов периоды, когда они забывают об успехах своего эксперимента и начинают свою жизнь как бы заново, как будто бы не было никаких лично-значимых тем, типов уроков, вновь открытых, а есть только экспериментальная задача, продиктованная новым чувственным состоянием, которую я назвал «Проектом адаптации». Естественно, на все формы, мной предлагаемые, не хватало времени, и весь адаптационный проект осуществлялся мной вне уроков.

Первый этап этого эксперимента был связан с вводной лекцией, которую я провел после уроков. Ее содержанием стало объяснением детям, что такое адаптация к жизни. Что такое ЕГЭ, что такое игра, и что такое влияние на других людей, и адаптация к их характерам и судьбам. «Все это вам необходимо освоить – сказал я ребятам. – еще в школе, как бы на школьном условном тренажере, чтобы там, в реальности, вы смогли это сделать с большим успехом, чем остальные люди. Вы живете в огромном мегаполисе. Достигнув высшей точки, этот мегаполис по существу превратится в гигантский компьютер, в котором вам необходимо будет найти свое место, т.е. адаптироваться. Как можно найти свое место в том, что уже сделано другими? Ответ прост, он лежит на поверхности – это подготовка к ЕГЭ и к ОГЭ, это написание ВПРов. И не потому, что это даст вам знание, а по той причине, что вся работа по подготовке к государственному экзамену и есть адаптация, только в самых существенных, основополагающих пониманиях этого процесса. А это означает, что вы должны освоить матрицу изученного вами в каждом предмете, и тем самым способствовать реализации своего чувства системности. Но это только начало, это образ предметной адаптации. Дальше вы должны заново подниматься по этажам

этой системы, каждый раз отгадывая правильность своего шага – это называется комбинаторным мышлением. Делать мы будем это вслух, т.е. устно решая тесты, отгадывая самые сложные ходы совместно, в микрогруппах. Когда же это состояние начнет претить вам, и вы почувствуете необходимость изменения в своем подходе к подготовке, и ваше чувство времени покажет какую-то иную форму, и эта форма будет серьезнее предыдущей, потому что в ее основе будет лежать инсайт, мозговой штурм. инсайт – страшное напряжение, в котором вы должны найти правильность решения в адаптационном механизме матрицы». Я предлагал детям экзамен, его абсолютную имитацию, его жизненную реальность, вплоть до камер и отбора телефонов. Различие было только во времени. «И, наконец, вы должны стать участниками интеграции собственных знаний. Ведь каждый предмет будет заканчиваться информационным блоком адаптации. И когда вы проживете этот блок как системное чувство, а это значит у вас появятся знания для жизни, я предложу вам этап креативности, где в крайних условиях квазитворчества мы будем участвовать в играх-квестах по вашему же заказу, по вашей тайной, латентной просьбе. А так как в этих играх главным будет кейс-задание, то знание в этих играх, как некоторое репродуктивное воспроизведение будет уже не нужно – все будет нацелено на решение деловой задачи». И здесь я предлагаю, допустим, в гуманитарном цикле, разделить квестовые игры с кейсовыми заданиями на дуальные, (т.е. соединить историю и обществознание, литературу и МХК) и квидроигры, в которых знание превращаются в инструменты для решения социальных задач. Так, в качестве дуальной игры, мы предлагали учащимся десятых классов встать рано утром и отправится загород для написания акварельных пейзажей на плэпере. Здесь была идея связи МХК и литературы. Как ни странно, ни ранее утреннее пробуждения, ни разговоры о том, что

никто не умеет рисовать, не помешали все-му классу приехать за город по той причине, что это была надежда на самовыражение, и это самовыражение будет полезно кому-то - так решили дети. Так им подсказывало чувство адаптации, чувство времени. Это же чувство подсказывало и мне в решении развития этой формы. Закончив работу в течение двух-трех часов, школьники с готовыми рисунками должны были отправиться домой, чтобы подготовить защиту своих пейзажей, используя для этого стихи поэтов серебряного века и музыку. И когда вечером собралась благодарная публика, состоящая главным образом из родителей, то эффект влияния был налицо.

Тоже самое происходило и с квадригой, когда уже два десятых класса получили задание, чтобы находясь на улицах города найти те или иные здания XIX века, и доказать этим зданиям, что они знают в какую эпоху они жили, кто в этих зданиях жил, что мы помним о них и считаем их памятниками культуры. И когда десятый «А» по улице Согласия вышли на Пушкинскую, а класс десятый «Б» вышел на большую Садовую, следуя по картам, розданным ранее, то, основываясь на этих же материалах, дети начали искать дома. И когда они находили тот или иной дом, памятник XIX века, из этого дома выходили жители в костюмах стилистики XIX века. Люди эти были студентами, и правильные ответы на вопросы давали возможность набрать наибольшее количество баллов и не терять времени. У каждой группы было по четыре здания. Последним же, для каждой из групп, было старинное здание ростовской филармонии, где были подведены итоги игры, объявлены балы и победители, а дети выступили со спонтанным театрализованным представлением, посвященным своему городу. В основе этих представлений был опыт встречи с домами, с историей, литературой и архитектурой города. Конечно на каждом этапе присутствовали родители, они участвовали и были благодарными зрителями.

Чувство времени как адаптационный механизм вдохновило детей, сплотило их, но по их лицам я видел, что им не хватает действительного успеха, настоящего духовного влияния, в котором они испытали бы настоящий глубинный диалог с людьми слушающими их. Чувство времени подсказывало, что для адаптации такой диалог просто необходим, и мне в голову пришла идея спонтанного спектакля. Я подумал: «Это же театр спонтанных образов» - и тут же предложил ребятам завтра поставить однодневный спектакль, и назвать его «Революция в сумерках серебряного века». Здесь тоже была интеграция предметов, здесь тоже знание выступало на втором и третьем плане. Главным было превратить свое влияние в искренний духовный диалог с собравшимися. Мы начали подготовку утром. Я прочитал школьникам поэму Валерия Брюсова «Конь Блед», на фоне второго концерта для фортепиано с оркестром С.В. Рахманинова с использованием репродукции картин «Новая планета» Иона, «Большевик» Кустодьева, «Купание красного коня» Петрова-Водкина. Когда образное начало было завершено, я предложил учащимся разобрать смысл картин, смысл прочитанного произведения и послушать отдельно музыку Рахманинова. Когда же все это было завершено, я попросил их написать сценарий спектакля, который можно бы было поставить на основе этого стихотворения, сказав им предварительно, что в этом сценарии они могут написать свои монологи для литературных, исторических, современных персон, персон жизни. Так как по мнению ребят поэма Брюсова носила обвинительный характер, то они предложили монологи Достоевского, который заострил бы обвинение людей в безнравственности для современной публики. Далее они предложили монолог Сергея Нечаева, чтобы все ужаснулись содержанием катехизиса революционера, созданного Нечаевым. И, наконец, дети так же предложили создать полилог из сценических речей дочерей царя,

цесаревича Алексея, самого императора и его жены. После перерыва я дал задания создать такого рода монологи, и учащиеся в течении двух часов занимались этим в свободной манере, при этом кто-то из них занимался монологами, кто-то диалогом, кто-то полилогом, кто-то осмысливал декорации и костюмы, а ряд ребят занимались музыкой и освящением. В три часа дня мы начали компоновать спектакль. Мы выбрали монолог Достоевского, самый лучший и продолжающий идею поэмы Брюсова. Нашли ученика, который лучше всех читает катехизис революционера, в укороченном варианте, разумеется. И подкорректировали монологи дочерей императора, самого императора, его жены и его сына. Но а далее, под руководством учителя началось выстраивание мизансцен, которые оказались очень простыми. сложность оказалось только в мизансцене, где делалась последняя фотография императорской семьи, потому что по замыслу учащихся участники этой сцены должны были буквально сходить из фотографии в зал и произносить свои монологи. Когда весь спектакль был скомпонован, мы начали генеральную репетицию. Так как в школе существовал театральный клуб, то мы мгновенно набрали необходимые костюмы, соответственно одели дочек императора, для самого императора нашли гимнастерку, и нашли матросский костюм для цесаревича Алексея. Как ни странно, в этом спонтанном спектакле дети удивительно похожи на своего персонажей. Или это происходит оттого, что дети сами выбирают их, либо от того, что в глубинных смыслах бытия все люди похожи. Но естественно, главный режиссер, учитель, в основе своей режиссуры положил поэму «Конь блед» Валерия Брюсова. он читал эти стихи:

*«Улица была как буря
Толпы торопились,
Словно их преследовал неутомимый рок.
Мчались омнибусы, кэбы и автомобили*

Был неиссякаем яростный людской поток!»
[21, с. 43]

Весь класс превратился в поток идущих по улицам Парижа, где жил тогда Валерий Брюсов, людей. Брюсов же обвинил этих людей тогда в равнодушии, которое хуже всякого греха, и потому так зловеще и обвинительно звучал монолог Достоевского, слова о любви к революции Сергея Нечаева, и удивительные строчки из Евангелие, произнесенные Николаем II: «Прости их, Господи, ибо они не ведают, что творят».

Спектакль был завершен, дети от энергии спонтанности сыграли очень хорошо, и я подумал, что никакая квестовая игра не сможет заменить духовного театрального влияния, в котором участвует человек. Но парадокс заключен в том, что это духовное влияние не возникнет без крайней рациональной адаптации в ЕГЭ, без дуальных и quadro игр, нацеленных на решение социальных задач. И еще одно обстоятельство, которое подсказывало мне время. Адаптация должна была чем-то закончиться, завершиться, отрефлексироваться, стать успешной. И потому я придумал форму итогов адаптации, где мы выражали благодарность ее участникам, выдавали подарки, определяли лучших. Т.е. сказали детям, что они почти готовы к жизни, к ее реальности. Осталась только действительная встреча с реальностью, настоящая помощь людям. И такого рода помощь мы естественно оказывали, и я понял, что эта помощь и есть настоящая социализация. Сейчас это стали называть модным словом волонтерство.

Да, все это здорово, Учитель, но я скажу тебе честно – малоэффективно. Это так, на бумаге все хорошо и стройно звучит, в реальности же все сложнее. Можно было бы, конечно, остаться на этом эмпирическом уровне, удовлетворять это чувство детского разнообразия и трансформироваться из одной эпохи в другую, но этого мало для настоящей педагогики чувства. Этого мало для реального принципа трансфор-

мации в обучении и воспитании, потому что именно этот принцип указывает на другой уровень чувства времени. На уровень тождества природы и времени. Ведь это она, природа, задает нам всеобщий, вечный тон жизни, где чувство времени выступает не как рожденное здесь и сейчас, а как нечто объективное, априори данное, в виде утра, дня, вечера, ночи, начала и конца недели, чувства времени каждого месяца года, я уже не говорю о чувстве осени, зимы, весны и лета. Вот когда наша педагогика вместе с ее учеными-исследователями взойдет на этот уровень, когда свои находки в области методики они поднимут до соотношения с природными ритмами, с чувством времени, которое задает природа, а следовательно они живут в человеке, то только тогда можно говорить, что мы взойшли на уровень дидактики, т.е. теории обучения и воспитания. Это трудная, тяжелая работа, требующая государственной поддержки на всех уровнях, но без этой гармонии дидактического и методического, природно-временного и человеческого-временного невозможно обучить и воспитать нового человека новой цивилизации – цивилизации чувственного разума.

Я бы сказал еще жестче и еще точнее, Учитель, в нашей стране сейчас не существует дидактики, а есть только отдельные эмпирические методические находки, так называемые «подходы», которые вызывают, мягко говоря, улыбку. Ну, к примеру, компетентностный подход в обучении и воспитании, нарративный подход в обучении и воспитании, интегрированное обучение, модульный подход. Ну почему я улыбаюсь, Учитель, слушая сам для себя эти фразы? Ну, потому что я с этим не согласен, и ты тоже! Не бывает отдельных подходов, отдельных технологий – есть, существует только один подход – целостное, системное, иерархически выверенное построение обучения и воспитания, где все вышеназванное имеет свое место и реализует свою функцию. Люди же, аб-

солютизирующие тот или иной подход, тот или иной прием или форму, если это не делается экспериментально, а внедряется массово, только вредят образованию. Почему, Учитель, я так серьезно отношусь к связи природы, ее ритмов, ее времени с чувством времени, которым наделен субъект образования? Да потому, что только на этом уровне возникает эффективное тождество объективного и субъективного. И это невозможно осмыслить методически, это не предмет методики. Как известно, ее направленность – это отдельные, частные предметы. Задача методики в совершенствовании содержания этих предметов, средств, методов и форм, используемых в контексте обучения и воспитания. Важнейшей же задачей дидактики поднять добытое в эмпирии на другой, более высокий, дидактический уровень, где речь идет о теории обучения и воспитания, где объективное время дня сочетается с субъективным временем ученика, как и объективное время месяца, сезона, с субъективным заказом этого времени учеником, субъектом образования. Скажу тебе, Учитель, что все великие педагоги, ну, допустим, начиная с Яна Амоса Коменского, и заканчивая Константом Ушинским, только тогда могли называть себя дидактами, когда работали над совершенствованием принципа природосообразности. И не было у них никаких экспериментальных методик, никакого сравнительного анализа, а на вооружении было только умозрение, интуиция исследователя. И когда ты читаешь «Великую дидактику» с пониманием природосообразности XVII века, или работу Руссо о воспитании, или откровения Песталоцци о природе – ты веришь их пониманию безоговорочно.

Когда же я, Учитель, пытался подняться на уровень дидактики, чтобы соотнести объективное время дня, недели, месяца и сезона* с субъективным временем субъекта образования*, то у меня не получилось. Хотя ты понимаешь, Учитель, наверное, и не сомневаешься ни на секунду в том,

что есть утро учебного дня со своим настроением, есть день и есть вечер, и все это качественно разные состояния, требующие своего подхода, своего содержания и своих методов. Мы пытались с моей лабораторией учителей погрузить детей в историю в понедельник с ориентацией на образное восприятие в начале дня, аналитическую работу в середине дня, практическую работу после полудня, а во вторник погрузить детей в литературу в такой же последовательности, а в среду и в четверг по нашему мнению и по мнению детей мы изучали физико-математический цикл предметов, потому что нам казалось, что образное начало недели завершено. В четверг мы говорили о смыслах, в пятницу действовали, в субботу рефлексировали. В такой последовательности мы продержались полгода. Естественно, вошли в конфликт с администрацией школы, хотя сама директор была участницей нашего эксперимента, с учителями-предметниками, настроенными только давать знания и все, и, естественно, с родителями. И только школьники понимали нас и им нравилось погружаться в предметы и чувствовать правильность расписания. Ты понимаешь, Учитель, какой переворот нужно было сделать в содержании, методах и формах только изменив чувство времени в течении одной недели, а уровень трансформации потребовал перехода от дня-образа к дню мышления, к дню смысла, и далее к действию, к рефлексии. Это очень серьезное организационное преобразование, на которое наша школа пока не способна. Гораздо более эффективной была реорганизация содержательной и методической работы на уровне сезона. Как ни странно, именно временной размах, связанный с осенью, зимой, весной и летом создавал условия для педагогической эффективности. Опыт работы, беседы с детьми, глубинное общение со школьниками разных возрастов дали возможность понять и почувствовать, что осень – это опережающий образ года. Он рождается в удивительный

момент времени, когда природа продуцирует, и вместе со сбором урожая нечто умирает в ней, и в этой пустоте уходящего возникает тепло и радость будущего. Неожиданно к тебе приходят смыслы и оптимизм будущего, очарование жизнью – вот главное настроение осени. «Унылая пора, очей очарование». Именно этому состоянию сентября, октября и ноября должно соответствовать, на мой взгляд, Учитель, настроение всех уроков по всем предметам, всех воспитательных событий, вдохновляющих ученика на любовь к жизни в этом году. Даже если это не получалось содержательно, я имею в виду тему уроков, воспитательных событий, то это звучало в пафосе уроков истории и литературы, физики и биологии, в вечерах поэзии, посвященных осени, в работе интеллектуального клуба, в работе клуба художественной театрализации. Это так же пронизывало блок адаптации, и столь же эффективно проект социализации, которым заканчивалась осень. Да и начинали мы эту осень с созерцательного путешествия в желтый цвет умирания и чистоты рождения. И по существу, Учитель, у нас получился «СПАС» осенний, и с этих позиций стало ясно, что есть «СПАС» зимний, т.е. Созерцание, проживание, адаптация и социализация зимы, а это уже путешествие в зимний лесной пригород, или для старшеклассников поездка на каникулах в запорошенные снегом горы Кавказа, а следовательно, это другое настроение, связанное явно с чувственным рационализмом зимы. Зима все выстраивает, делает контрастным, черно-белым, обнажает деревья и кустарник, превращает в жесткие линии замерзшие реки, а вершины гор превращаются в сказочные белые треугольники. Все это обращает человека, субъекта образования, к мышлению, к чувству глубинной мысли, к некоторой закрытости каждого от каждого, микро-группы от микро-группы. Зима – это прекрасно, но более логично, где есть своя красота, и это красота формул, геометрических фигур, четких и ясных сужде-

ний и умозаключений*. А с точки зрения «СПАСа», после созерцания зимнего леса в интеллектуальном клубе началась работа над всеобщими понятиями, а в клубе театральном мы проникали в существо ролей, а в адаптационном блоке мы готовили научную конференцию, а в завершении зимы наши волонтеры выступали перед разными аудиториями с различными докладами, пытаясь увлечь людей своей логикой. То же самое касалось и предметов, и уроков, и экзаменационных матриц по ЕГЭ, и квестов, и даже блока настроения, который носил явный интеллектуальный характер. На этом же этапе зимы, мой десятый класс подарил школе объемный шестигранник со своими портретами и с символами зимы, сотворенными самостоятельно.

Мы чувствуем, Учитель, что ты веришь нам и тебе не нужно ничего экспериментально доказывать. Ты понимаешь, что есть настроение зимы, и это настроение продиктовано интеллектуальным внутренним чувством субъекта образования, школьника. А вот весна – это качественно другое настроение, и, следовательно, учебное и воспитательное содержание. Здесь, как известно, у человека отключается тело, авитаминоз, но как компенсация начинает работать дух, т.е. чувство, и оно требует эстетики и этики выражения, инобытие себя. И потому вся деятельность школы весной у нас была пронизана художественными образами, поэзией, музыкой, живописью. Мы начали весну с созерцательного путешествия в весенний лес, пока еще безлиственный, но уже парящий свежестью и вдохновением чувства. Я помню как сквозь верхушки деревьев мы с ребятами увидели горные тропы с остатками снега, и это было как нечто единое, как будто бы сквозь деревья ты поднимаешься на вершину. Это была мечта, в которую веришь, это была мечта, которая являла собой реальность, потому что когда мы опускали глаза вниз, мы видели овраги, заполненные белыми весенними цвета-

ми. Контраст голой горной тропы и вдруг возникшей жизни так же рождал мечту, и она, естественно, носила характер художественного образа. Именно весной участники созерцательных путешествий пишут очень много рассказов, стихов, пытаются сочинять музыку, писать сценарии к пьесам. Именно весной все уроки были пронизаны персонифицированными монологами, где дети выступали от имени персон истории, литературы, биологии, географии и т.д. И это не было приказом или требованием, а это было внутренней потребностью моих учеников, которые подчинились объективному влиянию весны. Когда же мы вошли на уровень адаптационного проекта, то каждый класс поставил спектакль, причем абсолютно самостоятельно. Так требовало время и пространство, так приказывало тепло весны. Когда же мы стали волонтерами в условиях проекта социализации, то детям захотелось сделать свой город чище, очистить ручьи от грязи, придать своей школе цвет весны. И они красили заборы и футбольные ворота в радости наступающего лета.

А вот лето носило уже характер абсолютного действия, абсолютной самостоятельности, жизни в школьных лагерях, отдавая дань завершению учебного года и практическому воплощению всего пережитого. И так возник «СПАС» летний*. (Про спас весенний не было)

Ты видишь, Учитель, что, несмотря на эмпирическое описание, это абсолютно теоретический опус. Здесь реализуется целостность года, его замыслы, присущая детскому возрасту мыслительность, пробуждающееся художественное настроение, охватывающее год в целом, но рельефно кристаллизующееся весной, и, наконец, лето, как продуктивное завершение годовой жизни. Здесь явно просматривается принцип трансформации, охватывающий тотальные блоки обучения и воспитания, и следующий жесткой структуре созерцания, проживания, адаптации и социализации. Т.е. «Спасу» осеннему,

«Спасу» зимнему, «Спасу» весеннему и «Спасу» летнему.

И ты, конечно, согласен со нами, что поднявшись на уровень природо-сообразности в том ключе, в котором я понимаю ее, я без сомнения должен использовать уже не методические, а дидактические инструменты.

Конечно, Учитель, мы предложили тебе слишком общую характеристику дидактического уровня трансформации. Но задача нашей беседы не в создании теории, а в понимании того, что у педагогики чувства есть своя дидактика, и она отличается от традиционной дидактики. И поверь нам, (пока поверь!) что у этой дидактики есть свои законы, закономерности и принципы, открывающие путь к человеческому бытию, к духу, который я называю чувством, и открытие этого чувства, прикосновение к нему, гармонизирует куда более эффективно, чем традиционное мышление окружающую действительность, и все это вместе носит название глубинная дидактика. Но если ты не устал, давай поднимем еще выше, на уровень педагогики чувства.

Ее реальная жизнь связана с уже известными тебе глубинными состояниями: чувство детства, чувство отрочества, чувство юности и чувство взрослости. Согласно нашему пониманию, это чувства охраняемые, по той причине, что чувство детства вместе с учителями не подпускает к себе чувство отрочества. Так же как и чувство отрочества снисходительно относится к чувству детства и завистливо к чувству юности, и так же живет самостоятельно. Но а чувство юности, естественно, настолько увлечено смыслами жизни, их открытием и пробуждением, что пройденные чувства отрочества и детства только мешают молодым людям. И чувство взрослости, несмотря на то, что оно впитало в себя весь пройденный путь как обычно забывает про это, и живет, как ему кажется, только своими актуальными состояниями. Именно по этой причине, Учитель, мы убежде-

ны, существует педагогика детства, педагогика отрочества, педагогика юности и педагогика взрослости. Мы думаем, что ты согласен с нами и даже не сомневаемся в этом. Как мы уже с тобой говорили, детство, несущее в себе абсолютную чистоту ментального выживания и трансцендентного откровения, где присутствует только настоящая влюбленность, только чистая дружба, только совесть, которая по-настоящему мучает, только очарование и разочарование в чистом и неподдельном виде. И, конечно, адаптация, под которой я понимаю начальную школу. Дети, завершающие свое детство в ней, искренне и неистово, и с глубоким разочарованием, если это не получается, пытаются адаптироваться к школе. Воспитателям и учителям, работающим с детством можно только позавидовать, ведь они почти не сталкиваются с детскими комплексами, которые в дальнейшем являются главной помехой обучения и воспитания, а пока это определенность и ясность, и почти гармония в отношениях между педагогом и воспитанником. Но при одном условии, Учитель, и ты знаешь каком. Человек, обучающий и воспитывающий детей на этапе чувства детства, от 0 до 10 лет, должен в совершенстве владеть педагогикой детства, в ее теоретическом и практическом виде. Это всего лишь означает понимание младенчества как синкретичного начала всех человеческих чувств в их неразвитости, понимания и умения работать с детьми младшего дошкольного возраста от 3 до 5 лет в контексте присущих им игровых технологий с телесной доминантой, и понимать с наименьшей остротой, что следующий этап детства, старший дошкольный возраст с 5 до 7 лет, связан с кардинальным переворотом в детском сознании и самосознании, с появлением первых детских влюбленностей, с трансцендентным чувством своих мамы и папы, с попыткой диалога с ними, и с тем, что воспитатель в детском саду должен продолжать эти диалоги. С желанием детей реализовать себя с

помощью духовного влияния на других, а следовательно это чтение стихов в слух для всех, рисования, которое должно оцениваться как успех, пение, как действительное выражение детской духовности (и тут очень важен репертуар). Но и естественно, друг мой, ты знаешь, как тяжело работать в начальной школе, потому что все, о чем ты сейчас только что услышал нужно поднять на уровень телесности, уровень мысли и на уровень действительного чувства детства. Вот все это вместе, дорогой мой друг, мы называем педагогикой детства.

И опять извини, мой собеседник. Это общая образная картина педагогики детства. Главное понять, что она существует, как и существует отдельно педагогика отрочества, которая связана, как ты знаешь, с важнейшим периодом в жизни человека – с пубертатом, половым созреванием. Это достаточно известная тема и, можно сказать, банальная. Но необычность ее в нашем понимании заключена в характеристики ее продуктивности. В маленьком человеке осуществляется метаморфоза рождения собственной продуктивности, понимаемой биологически как способность продолжать род. Это состояние настолько обособлено, настолько принадлежит каждому человеку в отдельности и настолько индивидуально, что требует, как ни странно, общего понимания. И это общее, как ты догадался, мой друг, есть виденье субъектом образования продуктивности всего мира. Для школьника возраста от десяти до четырнадцати лет каждое явление, каждое событие жизни постепенно видеться как продуктивное, и только тогда воспринимается правильно и адекватно. Если мы пошли в поход, то я должен ощущать полезность этого похода для себя и для других. Если это работа интеллектуального клуба, то с пятого по девятый класс все мыслительные акты должны быть инструментальны и направлены на рождение продукта, вещественного или духовного, но продукта, результата. Если мы начали ставить спектакль, то

мы должны его завершить приглашением зрителей и с последующей рефлексией, если мы готовимся к ЕГЭ, то мы должны закончить его имитацией экзамена, если мы замыслили сделать подарок школе, то мы должны обязательно его сделать, и испытать удовольствие от дарения. Если же это урок, то он должен закончиться полезным созданием продукта, либо рисованием, либо черчением, либо устным монологом, либо театральным действием. Все, конечно, зависит от места той или иной формы в процессе обучения и воспитания, но смысл отрочества в проживании пользы и продуктивности всех своих деяний. Для педагогики отрочества очень важно понять, что все теоретическое знание этого периода, получаемое в школе, должно стать инструментальным, а каждое действие – самостоятельным и полезным. И если школьник увидит инобытие своего пубертатного состояния в реалиях событий и явлений, то можно с уверенностью говорить, что педагогика отрочества сделала свое дело.

И, естественно, так же рельефно и абсолютно по-новому должна выглядеть педагогика юности, по той причине, что здесь возникает эффект пост пубертата, когда тело и телесность становятся второстепенным, а на первое место выходит дух, чувство. Здесь главными категориями, которые необходимо прожить, становятся любовь в ее первоначальном рождении, истина, как виденье единства мира, добро, как отраженность в другом и радостная жизнь ответным светом, красота как самовыражение, как созидание собственной гармонии, и творчество, как выражение своего бытия, т.е. по существу инобытия чувства любви. Все ученые, которые когда либо прикасались к категории любви, утверждают, что истина, добро, красота и творчества в той интерпретации, которую я им дал, это все аспекты целостного чувства любви, а, следовательно, каждый этап обучения и воспитания юности должен быть пронизан этим чувством, начинать-

ся с него и завершаться им же. Человек в этом возрасте должен смотреть на мир как на явление целостное. Его интеллектуальное чувство, его мышление должно работать в контексте единства мира. Мир един – вот чувство, которое сразу указывает на дисгармонию неправильности. И, естественно, все произведения литературы, персоны истории, великие музыканты, художники должны прикоснуться своей судьбой к судьбе юноши или девушки, переживающих жизнь в контексте любви. И по той причине, что люди, вошедшие в историю уже пережили это состояние, то педагогика юности должна создать такие условия, в которых судьбы великих персон переживаются как своя судьба. Педагогика юности должна быть нацелена на красоту, на красоту тела, на красоту души и на выражение этого в чувстве гармонии мира и себя. И, наконец, технология «СПАС» должна глубоко проникнуть в состояние творчества, которое отрицает, как страдание, всякого рода плагиат, компиляцию, подражание, указывая школьнику на необходимость сосредоточиться на собственном бытии, на творчестве, которое и есть его выражение.

Принцип трансформации, учитывая сложность этого явления, имеет три ос-

новополагающих закона: 1) Закон связи предметного и воспитательного содержания с актуальным временем, в котором пребывает субъект образования. 2) Закон мотивации, который предполагает обязательное восхождение от детских личностных впечатлений о времени в предметное время. 3) Закон сравнительного тождества как движение от тождества актуально-предметных представлений к тождеству актуально-предметного мышления и смысла, а от него к тождеству действия и рефлексии.

Итак, Учитель, ты видишь, что принцип трансформации и чувство времени дали нам возможность увидеть их преломление на трех уровнях: на уровне эмпиризма, где трансформация выступала в виде разнообразия и являла собой создание методик обучения и воспитания, на уровне тождества природы и образования, порождающего идею глубинной дидактики, и на уровне тотальных чувств, чувства детства, чувства отрочества, чувства юности, чувства взрослости, открывающие нам, по существу, понимание педагогики чувства. На этом все на сегодня, дорогой мой Учитель, извини за многословность...

► **БЕСЕДА О ЧУВСТВЕ ОТКРОВЕНИЯ И ПРИНЦИПЕ ГЛУБИННОСТИ В ТЕХНОЛОГИИ «СПАС»**

Друг мой, Учитель, у педагогики чувства, особенно сейчас, когда она еще не родилась, пока возникают только первые всполохи ее идей, принципов и законов. У нее пока нет другого выхода, кроме как обращаться к понятиям заимствованным из теологии, из персоналистической и экзистенциальной философии, соединяя при этом созерцательный опыт, присущий человеку, который занимался проблемой чувства долгое время. Почему именно теология и философия? Ну, потому что, несмотря на громкие названия, связанные

каким-то образом с эмоциональной сферой субъектов образования прошлого века, по-настоящему человеческим чувством никто не занимался. И только в Евангелие, и в Торе есть элементы, характеризующие откровение как чувство, правда, конечно, в религиозном контексте. но ты знаешь, Учитель, как много различных понятий, категорий, слов и выражений заимствованно светской педагогикой из религиозных писаний, особенно христианского толка. Я уже не говорю о том, что вся персоналистическая и экзистенциальная

философия абсолютно дидактична, назидательна, и часто помогает педагогам, занимающимся этой проблемой.

Можно сказать, Учитель, что любое понятие имеет в себе два начала: одно обращено к телу, к непосредственной жизни, другое обязательно к духу. К примеру, можно управлять государством, и это земное начало, а можно ему служить, и это уже элемент духовности. Когда мы с тобой говорим о школе и вообще об образовании, то для нас это элемент святости. Это пространство высших человеческих смыслов, правда, конечно, в секулярном понимании этих смыслов. И когда мы говорим о чувстве откровения, то имеем ввиду, конечно, откровение земных людей. Но так как Христос был и Богом и человеком, и при этом учителем, то в тебе, дорогой мой друг, есть обязательно и земная святость и опыт земной человеческой телесности. И когда мы используем вообще понятие откровение, мы должны понимать, что это откровение бога перед человеком, рождающее такое же искреннее откровение самого человека. В секулярном смысле ты, Учитель, Бог и творец святости на Земле. Это ты тот идеальный человек, действия которого есть снисхождение высших идеалов человечества на твоих учеников. Это ты, Учитель, должен иметь созерцательный опыт ментального свойства, связанный с чувством вселенского уюта семьи, земным практическим творчеством, с дружбой, в которой есть святость. Только имея в себе эти три начала, в опыте собственного созерцания, ты должен приходить в школу. Ты так же как и все великие учителя должен нести в себе опыт трансцендентных откровений человеческой жизни. А это значит, что ты должен привнести в школу идеалы любви, желание открыть истину, идеалы добра, красоты и творчества. И только такой человек должен пребывать в школе, работать в ней, учить и воспитывать новое поколение. И только такой человек способен быть источником откровения, заряжать детей оптимизмом жизни, откровениями, несущими

в себе земные и общечеловеческие ценности. Высоко, слишком высоко, но другого пути у тебя, Учитель, нет. Ты Бог на этом свете.

Мы бы вообще ввели в учительскую профессию нравственные цензы. Учитель должен быть замужем или женат, он должен быть отцом или матерью своих или чужих детей, неважно. Он должен быть человеком не менее тридцати трех лет, чтобы уже состояться в профессии, чтобы любить свое дело и быть преданным ему, чтобы иметь возможность стать для школьника, для класса настоящим другом, с которым возможен глубинный диалог. Но ты нас, естественно, спросишь: «Ну, а что же делать другим, которым нет тридцати трех лет?». Ответим просто, быть помощником учителя, быть лаборантом, быть ассистентом, постепенно набирая, благодаря именно тебе, твоему высокому призванию, ангельские качества учителя. Если же опять перефразировать евангелие и под перечнем ангельских черт характера понимать призвание и служение педагогической науке, школе, детям. Это очень простая вещь, Учитель. Детям не нужно твое знание. Мы, конечно, утрируем. Нет особой необходимости в подготовке к ЕГЭ, от тебя этого не требуется. Недаром все экзамены государственного типа сделаны самостоятельными для детей. Твоя задача в другом - любить свое дело, творить каждое мгновение своей работы с детьми, а все, о чем я сказал выше, приложится к этому твоему идеальному состоянию. Вера детей в тебя, спокойствие и праздничность жизни, которые они ощущают рядом с тобой, и есть откровение в обычном, житейском секулярном смысле.

Мы идем с ребятами по лесу. Двигаться очень трудно, потому что лес в горах. Я вижу, что дети устали и говорю им, что в конце пути они увидят нечто прекрасное, некоторое чудо, слияние рек с различным цветом: синим и зеленым. Эта характеристика цели вызвала у детей известный оптимизм. Они перестали жаловаться на тя-

жесть подъема, начали шутить, и двигаться к тому чуду, в которое они поверили вместе со мной. Но когда эта вера была подтверждена действительной красотой этой двухцветности, то их радость я бы назвал откровением. (Добавить в случай с лесом.) Когда же мы все таки нашли выход, я признался детям в том, что у меня была скрытая позиция. Что я их как бы обманывал во имя блага поиска. И как раз не нахождение пути, а именно мое признание и вера в меня, как в человека никогда не обманывающего детей, и явилось откровением.

Для возникновения чувства откровения для школьников очень важны встречи. Встречи с людьми неискусственными, не создающими специально свой образ, а просто любящими эту жизнь, преданно отдающими всего себя делу. И через это возникает эффект откровения. Вот так было с пастухом, который пас коз в горах (продолжение далее.)

Для школьников, имеющих отношение к чувству, очень важно понимать, что учитель глубоко знает этимологию понятий, понимает как привести детей к действительному знанию. И эта вера в знающего учителя есть тоже откровение. Когда я говорю о миссии Киевской Руси как государства, и знаю глубинную религиозную подоснову этой миссии – это знание пронизывает все мое существо и здесь тоже возникает эффект откровения. И это суть принципа глубинности в образовании. По той причине, что вера есть путь к судьбоносным основам ментальности.

Вообще, Учитель, тебя должны окружать люди несущие свет, т.е. откровение. И только тогда ты сможешь реализовать этот принцип глубинности в образовании. Кого бы ты не пригласил на урок в школу, это должны быть люди, которые олицетворяют часть тебя. Они просто, возможно, лучше чем ты конкретизируют луч света, который должны принести детям, чтобы эффект откровения состоялся.

Однажды в шестом классе я решил провести классный час и поговорить с детьми

о хлебе. Это была достаточно банальная тема, которая есть и в настоящей школе и прошлых воспитательных программах. Готовясь к этой беседе, я перелистывал журналы и газеты, и, вдруг, наткнулся на фотографию удивительной женщины, которая пекла булочки. Под фотографией было несколько фраз, характеризующих ее как хорошего работника, как человека, любящего свое дело. Но главное, что на меня произвело впечатление это ее лицо и глаза. Глаза смотрели как-то нежно, по-женски, по-матерински на людей и было видно, что булочки есть продолжение ее души. Так мне, во всяком случае, показалось. Я не поленился и нашел эту женщину. Мы созвонились и я пришел к ней домой. В ее доме все было так же опрятно, строго и чисто. Я пригласил ее на беседу с детьми, с моими шестиклассниками. Я подумал, что она учитель людей, что она сможет принести свет своей преданностью делу, свет своей души, выраженной в этом странном всечеловеческом продукте - в булочках. И когда я начал классный час, я показал детям газету, мы прочитали короткую статью о ней, посмотрели на ее изображение на большом слайде и она понравилась детям. Я спросил у ребят: хотели бы вы с ней встретиться, поговорить. Дети изъявили желание встретиться, и я неожиданно для всех пригласил ее в класс. Она вошла, начала рассказывать о своем жизненном пути, о том, как она любит свой труд, как обожает запах муки и хлеба, и как с удовольствием печет этот хлеб для людей. В конце своей речи она достала из своей небольшой сумки булочки, раздала их в классе и мы с удовольствием их ели. Я бы назвал этот акт и это воспитательное явление откровением, потому что перед детьми стоял человек, влюбленный в свое дело, как и я, учитель, отдающий всего себя им. И в этом возникал величайший оптимизм жизни: вера в ее добро и духовную сущность.

Об одном случае в ментальном ключе я хочу рассказать тебе, Учитель, чтобы ты

понял, что откровение и глубинность это два состояния одно из которых человеческое откровение, а другое педагогическое – глубинность. Они постоянно рядом, дополняют друг друга, и если ты почувствовал откровение, т.е. веру в тебя как в идеального человека, то знай, Учитель, ты достиг глубинности ментального или трансцендентного свойства.

Однажды с шестиклассниками мы были в созерцательном путешествии. Оно, как и положено по возрасту, проходит недалеко от города. Так как главной ментальной категорией в шестом классе является категория Земли, я хотел показать своим ученикам пшеничное поле в его бескрайности и красоте, в его особом запахе и неочевидном трудолюбие людей, выращивающих пшеницу. Часть поля была уже скошена. Увлечшись красотой созерцания, мы забыли с детьми посмотреть на небо*. Мы пришли в скошенную часть поля и упали в стога. И когда из этого странного положения, где раскинув руки ты смотришь в небо, лежа на земле, мы вдруг увидели, что небо покрыто тучами и вот-вот грянет гроза с дождем. Пока я думал что делать, дождь уже пошел, и не простой, а сильный, с молниями. Вот представьте себе вы оказались с детьми в центре поля, когда идет сильный дождь и сверкают молнии. Ты понимаешь, как это опасно, ты теряешься, начинаешь делать ошибки, а дети испуганы. Мы бежим в ближайшую рощу, чтобы спрятаться под деревьями, и вдруг кто-то из шестиклассников крикнул «Да под деревьями нельзя, молния убьет! Нужны кусты». К счастью, недалеко оказался высокий кустарник и все мои двадцать шесть учеников спрятались под кустами, облепили меня, и видя, что я боюсь, что испытываю тревогу и страх, они стали мне говорить: «Не надо бояться, Владимир Васильевич, мы же вместе». И это было тоже чувство откровения, где не я был главным, а дети, соперечающие моему страху.

Я думаю, что здесь был реализован принцип глубинности. Мы прикоснулись к

ментальным истокам человеческих отношений. Здесь важно, дорогой мой Учитель, понимать, что педагогика чувства в ее образовательном контексте, не может обойтись без глубинности, суть которой – создание условий для откровения учителя и учащихся. Любая встреча с тобой не должна нести в себе автоматизма, простых житейских рассуждений. Она должна открывать глубинные смыслы бытия и рассматриваться учеником как откровение.

Столь же важно чувство откровения для старшеклассников. Они находятся в глубинном состоянии трансцендентности. Главными чувствами для них являются любовь, истина, добро, красота и творчество. Здесь как нигде нужна доверительность и опять-таки вера в своего учителя, который когда-то, как и они, испытывал чувство первой любви, который искал всю жизнь истину и продолжает искать, который не бросит товарища в беде и для которого дружба есть отражение добра друг в друге. Для учителя старшеклассников важно видеть мир красивым, гармоничным, не таким, как его видят все. Он должен понимать жизнь как восторг, а следовательно прикасаться к шедеврам искусства: шедеврам живописи, музыки, театра. Но главное для учителя шестнадцатилетних подростков – это ежедневное, непрекращающееся, неотступное творение жизни. Вот только в таких пределах идеальности и может работать со старшеклассниками учитель. Ты знаешь, друг мой, как это трудно, держаться на уровне высших идеалов. Но другого пути у нас с тобой нет. Мы единственные люди, которые призваны спасти человечество от удушающей информационной адаптивности, от бесчеловечности и бесполости ее участников.

Всего один случай, который характеризует откровение моих десятиклассников. А так как этот урок проводил я, то как следствие он был реализацией принципа глубинности в образовании*. Это урок общезнания в десятом классе, к которому мы долго шли, и на пути к этому урочному

событию было так же много откровений, связанных и с моим пониманием экономики, и с детским личностным опытом, опираясь на который рождались те или иные понятийные формулы. Однако, как известно, экономика вещь реальная. Нужна была встреча с людьми из экономической действительности. Темой же практического семинара было получение прибыли. Учащиеся были разбиты на микрогруппы: каждая микрогруппа представляла из себя отдел института прибыли, которая должна была разработать бизнес-план. Первая группа – получение прибыли в течении года в супермаркете. Вторая группа – в небольшом продуктовом магазине. А третья – в условиях индивидуальной трудовой деятельности, паркетчиком. На моих уроках часто присутствуют гости, и на этом уроке тоже были три человека, неизвестных детям взрослых. Но они, по моему замыслу, должны были сыграть ключевую роль в этом диалоге откровения, в этой реализации принципа глубинности.

Когда урок начался, дети с удовольствием, как это часто бывает на уроках экономического содержания, разработали бизнес-планы, и через тридцать минут урока они были готовы защитить их. И когда защита состоялась, и все группы, без всякого сомнения, вышли на прибыль, я сказал детям, что у нас сегодня не простые гости. Первой я представил женщину среднего возраста. Она представляла супермаркет «Ашан», являясь заместителем генерального директора. Вторая женщина помоложе содержала небольшой магазинчик и была его директором и продавцом. С ней вместе работали еще две дочки. И, наконец, третьим человеком был мужчина лет пятидесяти, известный в нашем городе паркетчик. Ребята, конечно, ожидали одобрения, когда я представил гостей. Но гости с возмущением говорили о том, что дети бы разорили и «Ашан», и магазин, а от индивидуальной деятельности не получили бы ни копейки. Я думал, что дети обидятся на гостей, но этого не произо-

шло. Наоборот, я почувствовал доверие ко мне, как ни странно. Это были мои друзья и они помогут. Но как они могли помочь во временных условиях урока? Слава богу, урок был сдвоенный и во второй его части я предложил моим гостям вместе с детьми разработать совместный бизнес-план. И вот тут, на мой взгляд, наступил эффект откровения. Дети с таким удовольствием соединяли ту теорию, которую слышали когда-то на моих уроках с практикой жизни, что эффект их последующих монологов был просто ошеломляющим.

Итак, Учитель, ты очевидно согласен с нами, что обновляющемуся субъекту образования, в силу чувственной направленности его психики, просто необходимо пребывать в постоянных актах откровения, чтобы прикоснуться, соотнести себя с ментальными и трансцендентными основами своей судьбы. И только в этом случае можно называть современное образование программой человеческой жизни. И еще несколько слов об адаптации.

Первое, что бы мы сделали, так это отделили учителей от тесто-техников. Учителя занимались бы, по нашему мнению, проживанием человеческих откровений на основе реализации принципов глубинности, и когда бы этот этап в определенной совокупности средств, методов и форм завершился, можно было бы перейти, согласно «СПАСу», к адаптации. И здесь должен работать другой тип наставников. То, что я называю тесто-техниками. Вот здесь возраст не имеет значения. Не имеет значение отсутствие или наличие созерцательного опыта. Главное – это перевести прожитое школьниками в континуум адаптивности. Предложить детям такой контент, в котором не будет ни грамма человечности, а будет только мотивация, связанная с современными заказами мегаполиса. И это может выразиться в опыте тестирования, где так же присутствует чувственность, но эта чувственность поверхностная, связанная с чувством системности, комбинаторности,

инсайтности и креативности, которые после серьезной тестовой подготовки переводятся в организацию квестовых игр разной сложности, нацеленных на реальную действительность. Когда же информационная адаптация завершится, то учителя с помощью тесто-техников должны организовать волонтерскую работу школьников для их социализации. Единственное, что я хотел бы еще заметить, Учитель, что принцип глубинности настолько задевает человеческое чувство, и мы недаром используем категорию откровения, что даже несмотря на мощный адаптивный этап образования, где есть тесты, игры, квесты, выполненные по заказу мегаполиса, чувства никуда не исчезают. Они делают более эффективным, более гармоничным адаптивный этап работы, не говоря уже о синтезе откровения глубинности и адаптации в условиях социального волонтерства.

Ты видишь, Учитель, что мы акцентировали внимание на принципе глубинности, основой которого является чувство откровения. В этой взаимосвязи мы определи-

ли три закона, работающих в контексте принципа глубинности: 1) Закон непрерывности смыслопоиска, в котором учебное заведение превращается в пространство смыслов, результатом действия которых является откровение, т.е. глубинный диалог. 2) Закон движение всех изучаемых явлений к глубинному откровению. Если это созерцательно-значимая тема, то в ней пробуждаются судьбоносные смыслы, если это личностно-значимая тема, то в ней переживаются в качестве откровения смыслы жизни индивида и личности, если это информационно-значимая тема, то в ней переживаются значимые для субъекта информационные смыслы. Если же это социально-значимая тема, то в ней возникает тождество социальных смыслов, смыслов открытых в обучении и воспитании. 3) Закон вертикальной глубинности: каждый уровень обучения и воспитания, начиная от мгновения урока и заканчивая значимыми темами, должен нести в себе открытие глубинных смыслов бытия на основе персонифицированных диалогов.

► **БЕСЕДА О ЧУВСТВЕ ОЗАРЕНИЯ И ПРИНЦИПЕ ДВИЖЕНИЯ К ТВОРЧЕСКОМУ ДЕЙСТВИЮ**

Мы продолжаем разговор с тобой, дорогой мой друг Учитель, о чувстве, которое тебе скорее всего известно. Каждый человек сталкивается в своей жизни с озарением. Скажем тебе, и ты должен понимать, что озарение всегда возникает после ряда откровений, по той причине, что у откровения нет конкретного результата, если конечно под результатом не понимать вдохновение к творчеству и проживание глубинного диалога с учителем. Озарение же - это всегда результат, всегда открытие, но основанное на абсолютной, максимальной самостоятельности. Человек приходит

к озарению как индивид-личность. У индивида озарение приходит как отдельное, присущее только одному ему состояние. Я бы сказал точнее – не бывает двух одинаковых озарений. У личности это всегда либо ментальное озарение, либо трансцендентное. Ментальное открывает для человека тайны его жизни, трансцендентное – тайны всего человечества.

Вообще существует мнение, что озарение – это интеллектуальное чувство. Только интеллекту, как кажется многим ученым, дано открывать, дано глубоко понимать. Мы говорим тебе, Учитель

– нет. Все имеющиеся в человеке чувства способны к озарению. Человек способен воображать свое будущее. Так его образно представлять, что сам иногда он поражается ясности и правильности того, что увидел. В интеллектуальном смысле человеку приходят такого рода состояния, в которых он способен заглянуть в сущность явления, почувствовать субстанцию ментального либо трансцендентного движения, и определить это в формуле. И это всегда экспериментально недоказуемо, но все, кто узнал и услышал обобщение, рожденное в озарении, верят ему и поддерживают. Озарения бывают художественные – это когда человек вдруг видит в своей чистоте замысел художника, литератора, поэта, музыканта. Он мог десятки раз слушать ту или иную музыку, но озарение к нему пришло неожиданно и он, вдруг, начинает понимать в чем смысл «Времен года» Вивальди в отличии от «Времен года» Чайковского, например. Озарения бывают персонифицированные, этические, когда ты для себя открываешь другого человека. То ли в твоей реальности сегодня, то ли в культуре прошлого, но жизнь и судьба той или иной персоны вдруг соотносится с твоей жизнью и судьбой. Тебе становятся понятными те преодоления в жизни великого человека культуры, которые он совершил ради идеи, которые он совершил ради людей его эпохи, и уже на самом высоком уровне, озарение дает тебе возможность почувствовать тот акт служения, который оставлен, и до сих пор влияет на жизнь человечества. Так же как и под влиянием практических чувств озарение дает возможность понять смысл исторического события, открытия в науке, значение художественной картины для людей. И самое главное в этом контексте это притронутся к энергии, с помощью которой были созданы артефакты культуры. И, естественно, озарение посещает человека в условиях рефлексивной работы, когда человек, оставшись наедине с собой, вдруг чувствует вину свою перед жизнью,

или заново открывает для себя ее смысл в каком-то ином, неизвестном ему аспекте.

В общем, ты понял, Учитель, что бывают озарения представления, озарения интеллектуальные, озарения этико-эстетические, практические и рефлексивные. Вообще, если говорить об успехе человеческой жизни, то человек, готовящийся к взрослости в условиях образования, понимая образование как программу жизни, должен обязательно пройти через горнило опыта озарений. И здесь я хочу заметить, Учитель, что озарения возникают в условиях событий. Со-бытие – это соитие с ментальным и трансцендентным состоянием человеческой жизни, то есть главными направленностями бытия человека. Если понимать школу как пространство смыслов, а, следовательно, индивидуальных озарений, то мы с тобой, Учитель, должны создать условия для такого рода глубинных состояний психики. И только в этом случае мы осуществим индивидуальный подход к обучению и воспитанию. Следовательно мы должны создать систему событий, которая будет способствовать возникновению озарений субъекта образования, т.е. воображаемых, интеллектуальных, этико-эстетических, практических и рефлексивных открытий. Такое понимание делает чувственную программу образования устойчивой и полезной, так как озарение в со-бытие – это абсолютно индивидуальное личностное переживание и, по моему убеждению, остающееся на всю жизнь в человеческом сознании и самосознании.

Когда тебе, Учитель, стало все понятно с чувством озарения, необходимо перейти к анализу принципа событийности в образовании. Оказывается, как показал мой опыт, события, если понимать под ними движение к озарению, можно организовать. Они имеют свою структуру. Эта структура четырехступенчатая. Начинается все с мотивации к событию. далее возникает компонент воспоминания с коррекцией и помощью учителя. третий этап

это, собственно, озарение, и четвертый – это предъявление того, что стало ясно. Скажу тебе, Учитель, что ни без одного из этих компонентов обойтись невозможно. Если не будет очень острой мотивации, то не возникнет этап воспоминания. Если не дать человеку вспомнить ради чего он собирается делать открытие, он не сделает открытия. Если не дать ему отразиться с помощью предъявления того, что он открыл в сознании других людей, то он до конца не поверит в собственное озарение. По существу каждый воспитательный акт и акт обучения должен нести в себе тот или иной тип озарения. А следовательно – двигаться целеустремленно к событию, в котором это озарение должно возникнуть. Ты скажешь, Учитель – «Ну уж очень схематично, очень рационально мы подходим к такому тонкому явлению, как озарение. И к еще более утонченному явлению – событию». А я тебе отвечу, что если ты сам, Учитель, настроен на озарение, если ты сам устремлен к событию, и для тебя важен, как для человека, этот акт чувственной радости, то все получится. Не получится только тогда, когда ты, в угоду стереотипам и времени, не будешь планировать событие для детских озарений, а превратишь свой урок или заседание клуба в плоский, дешевый спор, в котором главная идея будет заимствована из интернета, а ты будешь радоваться этой активности, гордиться этой опустошенной, горячей болтовней, абсолютно бесполезной и бессмысленной.

Когда со старшеклассниками мы были в созерцательном путешествии, то я задумал такое событие, которое должно было произойти в конце, в завершении нашего пребывания там. Уже мои десятиклассники испытали ряд совместных со мной открытий, и готовы были, как мне показалось, к событию. А так как путешествие всегда нацелено на глубинные основания человеческой судьбы, то и событие, мною придуманное, было такого же уровня. В предпоследний день пребывания в лесу я

наметил игру, которая называлась «Найти долину камней». В этом лесу была такая долина, состоящая из скал, потому что лес был предгорный. Мы встали с организаторами рано утром, когда дети еще спали, и отправились к месту завершения нашей игры – в долину камней. Класс был разделен на две группы и оставшийся воспитатель дал им два задания: две карты. По этим картам они должны были найти долину камней. Кто придет раньше – у того будут особые преимущества. Игра достигла своего апогея, когда две группы десятого класса пришли в долину камней. Так как в этой долине больших камней валунов было много, как раз на весь класс, то на каждом я написал имя и фамилию того школьника, который подходил по своей фигуре, по своей устремленности к конфигурации того или иного камня. И вот с этого момента начался этап событийный. Так как ребята мне верили, я сказал им, что в этих камнях есть письма. В этих письмах изложено мое отношение к каждому из них, и мое отношение к их перспективе, к их судьбе. Они должны были найти эти письма и дать на них ответ – согласны они с моим мнением, или нет, так ли они видят свою жизнь, как я вижу их жизнь. В этом была суть задания. Естественно, в этом был момент воспоминания, когда школьники сидели и думали о том, что они должны были ответить, на свою судьбу. Напряжение было очень высоким, потому что ребята просто вскрикивали, соглашаясь или не соглашаясь со мной, и тут же принимались писать. И я увидел всполохи действительного озарения, глубинного понимания своей жизни как открытия, во всяком случае, мне так казалось. Ну, а затем, когда уже совсем рассвело и солнце пробивалось сквозь листья, мы сели на поваленные деревья, начали читать вслух то, что написал я, и что ответили мне мои воспитанники. И мы, наверное, впервые в жизни увидели настоящее воображение, действительную человеческую фантазию, устремленную в будущее.

Итак, Учитель, мы показали тебе (и мы думаем, что в твоём опыте были такие же событийные моменты) пример озаряющего воображения, озаряющей фантазии, озаряющего образа. Но в нашей работе, конечно, в большей степени присутствуют озарения интеллектуальные, по той причине, что школа пока совершенно рациональная. Для другого рода озарений нужны специальные условия вроде созерцательных путешествий, театральных представлений. Для интеллектуального озарения пространства конечно больше. Но мы покажем тебе, Учитель, фрагмент урока.

Темой урока было Бородинское сражение в войне 1812 года. Если тебе когда-нибудь попадет учебник девятого класса, где описано бородинское сражение, тебе как и детям не будет ничего понятно. Но именно механизм сражения, создание условий для соучастия в нём и рождает в детском сознании и самосознании акты озарения. Нужны только условия для самостоятельной мысли. Мы уже говорили тебе о структуре события. Когда имеешь в руках и используешь в работе методическую структуру, это всегда рождает неожиданные ходы и приемы, способствующие детскому озарению. В данном случае мы использовали прием связанный с подозрными трубами М.Кутузова и Наполеона Бонапарта. По мере того, как Наполеон смотрел в подозрную трубу на расположению русских войск под Бородино, у него вырисовывался полукруг: на правом фланге войска Барклай де Толли, в центре батарея Раевского, на левом фланге Багратионовы флеши. Благодаря заостренным флангом возникал полукруг расположения войск, это было видно в подозрную трубу. Я буквально смотрел в бутафорскую подозрную трубу, а дети чертили вместе со мной расположение русских войск под взглядом Наполеона. Затем, примерно в такую же подозрную трубу, на наполеоновскую армию стал смотреть Кутузов. И она была расположена в виде треугольника. Мы так же вели трубу яко бы по наполе-

оновской армии, и говорил, что на левом фланге у Наполеона конница Богарне, в центре пехота и конница Даву, а на правом фланге очень мощное образование войск под командованием Мюрата и Нея, которые и представляли собой угол треугольника. На этом наше повествование заканчивалось. Мы предложили старшеклассникам подумать, почему Наполеон именно так расположил свои войска – треугольником относительно полукруга Кутузова. И сначала дети начали вспоминать, что русские всегда ставили свои войска именно так. А вот шведы под Полтавой тоже поставили свои войска треугольником – И почему это? Зачем? Заставляло школьников задуматься. И вдруг, как будто бы какая-то странная волна пошла по классу, что левый фланг может ударить по правому флангу русских, и смять его, зайти в тыл и прорваться к ставке Кутузова. А затем вообще дети догадались, и это было настоящим озарением, что армия Наполеона будет двигаться треугольником с доминантой правого фланга. И когда я увидел, что дети догадались о замыслах Наполеона, то я сказал им, что его план удался. Багратеоновы флеши были заняты наполеоновскими войсками, а сам Багратеон был тяжело ранен. Русские потеряли большое количество своих солдат и, казалось бы, битва была предрешена. Что теперь остаются делать Кутузову? Как быть? И вот тогда возникает второй этап озарения. Учащиеся предполагают, что нужен какой-то неожиданный маневр, который бы ошеломил армию Наполеона. Но какой маневр они догадаться не сумели. И тогда уже я, как учитель, рассказал им о том, что войска багратеоновских флешей отошли на семеновский овраг, на заранее подготовленные позиции, а по тылам Наполеона прошлась конница Уварова и Платова. И после этого битва начала стихать, а затем совсем прекратилась. По существу, французская армия проблему уничтожения русской армии не решила. Русская армия осталась боеспособной. Наполеон же

остался в центре России один на один с неизвестностью.

Итак, мы видим с тобой, Учитель, четыре этапа события: мотивация с подзорными трубами, с треугольником и полукругом. Воспоминание, как причина почему так построены войска. И озарение – как будет развиваться битва. Ну и затем предъявление этого в документах. Событийный конфликт породил неподдельное мыслительное озарение. В конце урока ко мне подошел мальчик, десятиклассник, известный в нашей школе двоечник и сказал, что он впервые начал понимать историю, потому что это он предположил атаку Наполеона по левому флангу. И он же предложил внезапный ход Кутузова.

Еще более сложными являются событийные условия, в которых школьники восходят к этическим озарениям. Тут нужны вопросы и задания, которые мотивируют их к искренности, потому что интеллект не требует такой смелости, а вот этика явно предполагает честность, которую иногда невозможно предъявить. Поэтому, планируя различного рода события, я очень серьезно, Учитель, отношусь к заданиям. Например, на одном из уроков в событийном ключе, я придумал задание, связанное с эпохой Николая I. Нужно было дать этическое заключение тому, что происходило в эту эпоху и связать это с современностью. Персонифицированным символом нашего урока-образа была шинель. Мы вспомнили выражение известное выражение «Все мы вышли из гоголевской шинели». А задание, для эссе в классе было следующим: «Почему, на ваш взгляд, по Невскому проспекту в эпоху Николая ходило такое количество людей в шинелях, и стоит ли вводить единую форму в современной школе?». Казалось бы, далекие по содержанию вопросы, но нравственный смысл того, что необходимо было написать, потребовал настоящей смелости, действительной свободы открытости, по той причине, что далее нужно было предъявить то, что ты написал, и

зачитать всему классу. И в той сосредоточенности, которую я заметил в завершении урока, явно присутствовало напряжение, связанное с озарением, с открытием для себя этой связи прошлого и настоящего.

И еще один пример, показывающий необходимость принципа событийности, как условия озарения, но уже в практическом ключе.

Мы изучали период с 1900 по 1917 год. Это была отдельная лично-значимая тема и заканчивалась она Февральской революцией, отречением монарха. Я попросил ребят на завершающем уроке-семинаре, который мы проводим в микро-групповом ключе, где каждая микро-группа выполняет свое творческое задание, подготовить каждой группе по письму. Письма вложить в конверты. А в этих конвертах монологи от имени различных деталей этой эпохи. В одном от имени пулемета Максим, в другой от имени винтовки Мосина, в третьей от имени балкона, на котором выступали политические деятели, в четвертом от имени фонарного столба. Эти детали были свидетелями той эпохи, многое видели, и именно их глазами, в контексте их действий нужно было описать то или иное событие. Необычность задания четко и рельефно выделило четыре этапа события, в котором явно присутствует озарение. И смотря в глаза людей, идущих на пулемет Максим, дети по-новому взглянули на оружие, которое им нравилось. Я видел это, когда рассказывал им на предыдущем уроке об этом пулемете. Им нравилось количество патронов, скорость стрельбы, перегревающийся ствол и так далее. Но кто-то из участников микро-группы предложил посмотреть в глаза людей, по которым они стреляют. И вот это уже было озарением, т.е. новым взглядом на войну. А вот с балкона выступал Ленин и Троцкий. А так как дети многое уже знали об этих персонах революции, то балкон испытал легкость от выступления Ленина и боль, от горячего чая, разлитого Троцким на этот балкон. И, конечно, фонарный

столб, который видел многое, по мнению детей. Он видел, как прощался юноша с девушкой, уходя на первую мировую. Она плакала, а он успокаивал ее и говорил, что вернется с победой. Столб видел понурые лица людей, огорченных отречением императора, и радостные лица солдат первого пулеметного полка. Столб видел Александра Федоровича Керенского и Лавра Корнилова, но в каком-то другом, не учебниковом, а новом, трагическом прочтении этих судеб и событий.

Ты видел, Учитель, что мы попытались в этой беседе открыть тайну творческого действия, но эта тайна будет более тебе понятна, если ты будешь опираться на три закона, открытых нами в опытной работе. 1) Закон объективности творчества. Под ним понимается обязательное внутреннее движение субъекта образования к творческому действию и организация творческого действия на этой основе. 2) Закон

всеобщности творческого действия. Любой аспект технологии «СПАС» (образный, мыслительный, смысловой, действенный и рефлексивный), несмотря на особенности, всегда завершается творческим действием, как явлением имманентным, присущим субъекту образования. 3) Закон многоуровневого творческого действия. Каждый уровень, начиная от мгновения урока, и заканчивая целостным чувством, определяется творческим действием субъекта образования.

Мы не знаем, Учитель, стоит ли еще приводить примеры, но надеемся, что ты согласен с тем, о чем мы говорили, и понимаешь, что главное для педагогики чувства это создать такие событийные условия, в которых возникали бы абсолютно самостоятельные, неподдельно-искренние чувственные озарения учащихся, как основы их жизненного творчества на всю оставшуюся жизнь.

► **БЕСЕДА О ЧУВСТВЕ ДИАЛОГА И ПРИНЦИПЕ ПРОДУКТИВНОСТИ В ТЕХНОЛОГИИ «СПАС»**

Мы ведем с тобой беседу, дорогой Учитель. Зачем она нам? Почему вдруг возник такой стиль? Стиль обращения и твоего ответа. И почему раньше мы не пытались писать именно так? По той причине, Учитель, что диалог – это вершина человеческих отношений. Люди часто не общаются с друг другом, а лишь взаимодействуют, предполагая, что могут прожить так всю жизнь. А ничего подобного не происходит. Человеку необходим диалог. Необходимо его влияние на другого человека. Феноменальная реакция на твои слова, реакция глазами, мимикой, жестом, тональностью речи, что часто важнее слов. Мы пытаемся, Учитель, найти меру этого диалога, но ты должен понять, что путь к нему есть движение от простых формальных взаимодействий, от сотрудничества ради выжи-

вания, до отраженного света друг в друге. Мы бы назвали все состояния, связанные с диалогом, чувством диалогичности. И это чувство абсолютно исторично, оно подвержено веяниям цивилизации, духу этноса, настроению города или села, в котором живет человек. Но человек не может не находиться в диалоге. Это его естественное состояние, от первого крика до последнего издыхания. Чтобы более глубоко понять это движение от примитивности человеческого отражения, допустим, сотрудничества до духовного диалога, необходимо обратиться к истории, т.е. посмотреть на ретроспекцию этого вопроса в Античности, Средневековье, Новом времени, на современном этапе XXI века и в будущем.

Мы думаем, что все началось с неразвитости двух состояний диалога: индивиду-

альной стороны и коллективной. В условиях, когда человеку приходилось выживать, он надеялся только на себя, и поэтому, не доверяя никому, с редкими контактами, строил свою жизнь, имея в виду только чувство индивидуального выживания. Но в то же время, понимая опасность одиночества, боясь диких зверей и чужеземцев, люди объединялись в примитивные коллективы, чтобы в примитивном взаимодействии защитить друг друга, и это был первый опыт чувства коллективизма. Далее в условиях Античности, допустим, в Античной Греции, коллектив занял главенствующее положение. Мнение полиса было важнее мнения одного человека, хотя полис мог прислушаться к мудрым, оставаясь при этом главным. Такая характеристика коллективизма указывала на рождение осознанного диалога коллектива и индивида. Это было взаимодействие, но в контексте чувства диалогичности. В Средневековье доминанта переместилась на индивидуальное мироотношение. Человек остался один на один с Богом, и Бог у него стал одним главным, при некоторой микроколлективной поддержке, однако через Бога. И именно через Бога вступали в отношения рыцарские ордена, ремесленные цехи, (у каждого цеха была своя церковь) крестьянские общины, замки, похожие на соборы. Но в молитве человек оставался один на один с собой, в диалоге с вечным. Так пестовалась в борьбе с пережитками коллективизма новое, неизвестное человеку чувство индивидуализма. Никого кругом - только он и Бог. А в секулярном понимании только он, заглядывающий в божественное в себе и так строящий свою жизнь. Развитие городов, становление промышленного производства, заставило и коллектив, и индивида конвергировать, сближаться. И это породило новую общность людей, где коллектив остался главным, но в нем особое место начали занимать профессиональные ремесленники, торговцы, живописцы, священники. Это был новый уровень чувства диалогич-

ности. И люди, запутавшиеся в этом виртуальном состоянии коллективного-индивидуального, вдруг почувствовали огненное влияние машины. Это она, машина, выросшая в промышленность, заставила людей объединиться в коллективы, а человека, отчужденного от жизни, превратила в тень этой машины, в человека обслуживающего механизм. Понадобилась коллективная воля и люди подчинились этому коллективному энтузиазму, и двинулись на его основе к социализму. Время доминирующего коллективизма XVII-XX вв. Коллективизм индустриального общества – это особая общность людей, осознавших его продуктивность и относящихся к чувству коллективизма как к празднику жизни. Между тем, коллективизм, сделавший свое дело, и достигший своего абсолютного расцвета в социализме, начал распадаться, дифференцироваться, превращаться в микро-коллективы, а затем превратил человека в одинокого в толпе. Именно это состояние непринужденности индивида в неорганизованном коллективе привело человечество в отчаянье. Люди потеряли смысл и идею коллективизма, не понимая, зачем каждый из них живет в отдельности. Бесмыслие породило человеческие грехи: пьянство и наркомания стали уделом одиночек, которых было множество. Одиночкам показалось, что их спасение в индивидуализме, но индивидуализм, понимаемый как воля одного во имя жизни для других, во имя реализации жизненных ценностей не был дан одиночкам. Это был удел нового субстрата людей, людей новой закалки, людей новой особой индивидуальной энергии, от которых требовалась сила духа, наличие пафоса жизни для каждого и для всего человечества, если понимать человечество как отдельную персону. Что и есть чувство индивидуализма. И вот именно по этой причине, не имея возможности и энергии перейти к индивидуализму, т.е. к чувству жизни, где главным является чувственный разум, люди создали информационную под-

стилку, назвав ее информационным обществом. Кстати, информационное общество, при всем негативизме отношения к нему, есть необходимейшая ступень перехода к индивидуализму. Оно как бы мистический, информационный проект будущего индивидуализма. В нем все есть, т.е. есть вся информация об индивидуализме и личности, нет только человека, который оставил в переходе свою тень в виде компьютера. И эта тень, живя псевдообразами, псевдомыслями, псевдочувствами, псевдovoлей и псевдорефлексией, пребывает в микроколлективах, для которых информация, добыча ее, информационный результат – самое главное. Информационные микроколлективы неустойчивы, временны, и склонны к предательскому разобщению при достижении результата. Но именно эта бесчеловечность информационного периода жизни, который я называю переходом, готовит человека к индивидуализму. Именно из него убегают люди для человеческого диалога, для создания микро-групп на основе комплиментарности, где каждый творит себя в диалоге с микро-группой, а каждая микро-группа это одна персона, способная вступить в глубинный диалог с другой персонею. Микрогруппа с духовной манадой, как сказал бы Лейбниц – удел новой цивилизации чувственного разума. Именно микрогруппа достигает в своих отношениях друг к другу высший точки чувства. Эта высшая точка – глубинный диалог. Действительное чувство диалогичности, к которому стремилось человечество на протяжении всего предыдущего пути.

Вот, что мы хотели тебе сказать, Учитель, о чувстве диалогичности. Но в педагогике, в образовании чувство диалогичности пришло на основе принципа общности в образовании. Каждая образовательная эпоха, назовем ее образовательной цивилизацией, имеет свою общность и принцип работы с ней. Если в Древней Греции, с присущим ей коллективизмом, класс являлся коллективом, где воспитывалась и формировалась идея один за всех и все за

одного, где было поэтапное общее знание, от элементарной школы, через гимназию к академии, да еще с обязательным спортивным и физкультурным образованием в палестре. Это говорило о том, что государству, которое содержало школу, необходимы были именно такие люди. Люди-солдаты, люди-художники и мудрецы своей жизни. Когда же цивилизационная парадигма изменилась, и человечество вошло в период Средневековья, средневековую цивилизацию, а это, как я уже говорил, рождение индивидуализма, то и школа превратилась в учебное заведение, где осуществлялся индивидуальный подход к обучению и воспитанию. Хотя в образовании доминировала церковная система той школы при монастырях, епархиях и приходах, были так же школы торговые и ремесленные. Но всех их объединяло одно: утренняя молитва, латинский язык, и главный учебник – Евангелие. И казалось бы, вроде бы это нечто коллективное. На самом же деле молитва это абсолютно индивидуальный диалог человека с Богом, Евангелие каждый изучал в одиночку и учитель переходил от одного ученика к другому, давая им задание, а потом через час или два приходил к ним, спрашивая, как они его выучили, и потому дети находились в школе с пяти часов утра до пяти вечера. Но каждый учился сам, не было коллективного мнения класса. И только в XII веке созданные университеты начали поблескивать тенденциями, связанными с жизнью студенческих землячеств, ориентированных на профессионализм. Чем ближе к XV-XVI веку, тем больше профессионального образования, тем меньше индивидуализма, и тем больше классно-урочных тенденций.

Итак, мы видим две общности, на которые опирается образование: коллективную в Древней Греции, и индивидуальную, в Средние века. Но пока они неустойчивы и сменяют одна другую в зависимости от ситуации.

В эпоху Возрождения эти две тенденции начали сближаться, и чем более промышленность, как я уже говорил, проникала в ту или иную страну, тем более школы, особенно благодаря Яну Амосу Коменскому, превратились в классно-урочные конгломерации. Это были единые знания, единые требования к дисциплине, единые правила поведения и морали. И естественно, в том или ином месте возникали элементы индивидуализма в обучении, в специальных частных школах или лицеях возможен был индивидуальный подход к обучению и воспитанию. Однако даже в таком учебном заведении, которое должно было воспитывать высших чиновников, как царскоесельский лицей, Пушкин сказал:

*«Друзья мои, прекрасен наш союз,
он как душа неразделим и вечен
Неколебим, свободен и беспечен,
Срастался он под сенью дружных муз.
Куда бы нас не бросила судьбина,
И счастье бы куда не занесло
Все те же мы, нам целый мир чужбина
Отечество нам – Царское село».* [67, с. 12]

Здесь явно просматривается опора на коллективную общность, на класс как на коллектив, появлялись методы работы с классным коллективом, и до конца двадцатого века класс, классный коллектив являлся основой обучения и воспитания. Классный коллектив как общность, как некоторая совокупность индивидов, получающих знание для жизни и во имя жизни, без сомнения руководствовался принципом общности в образовании.

В XXI веке принцип общности понимается пока как переходный, переход от одной цивилизации познающего разума к цивилизации чувствующего разума, а, следовательно, от коллективизма к индивидуализму в образовании, имеет в себе некоторую синкретичную совокупность общности, которая существует в человеке, субъекте образования, становясь то глав-

ной, то второстепенной, то доминирующей, и это пока четыре состояния, определяемые принципом общности. Я бы назвал первое из них: коллективизм при наличие микро-коллективов и микро-групп внутри него; микро-коллективная общность – неустойчивая, быстроменяющаяся и обслуживающая информационные контенты. Достигнув информационного результата микро-коллективы распадаются, чтобы объединиться уже в другой конфигурации для новой информации. И, наконец, микро-группы, которые, как показал опыт реализации принципа общности в образовании имеют две формы: первая форма – доминанта микро-группы над индивидом-личностью, где по существу доминируют общие микро-групповые задачи, но школьники объединились на основе комплиментарности и симпатии. И вторая форма микро-группового диалога с доминантой индивида-личности, где главным является творец, а микро-группа подчинена ему и способствует решению всех воздвигаемых им проблем. Можно было бы расположить выявленные общности в контексте возраста: ну, допустим, коллективы доминируют в младшей школе, микро-коллективы с микро-группами первого типа в основной школе, микро-группы двух типов в средней школе. Скажу тебе, Учитель, что такое расположение было бы неверно, потому что в переходе принципу общности приходится очень тяжело из-за неустойчивой динамики участников взаимодействия и отношений, не говоря уже о том, что в подготовке к ЕГЭ в специальных центрах и в домашних условиях под руководством репетиторов вообще не понятна роль принципа общности.

Единственное, что я хочу заметить в завершении нашей беседы, так это то, что в конце XXI начале XXII века комплиментарная микро-группа победит в своих двух формах. Коллективная форма исчезнет вообще, а микро-коллективы станут эффективными помощниками людей творчества, людей глубинного диалога.

В этом смысле мы определили три закона продуктивного творчества микро-коллективов, микро-групп и участников парного диалога. 1) Закон всеобщей продуктивности. Каждая микро-группа, даже если это временное взаимодействие, стремится к продуктивному результату, и образования должно создать условие для реализации этого результата. 2) Закон движения форм обучения и воспитания к творческому действию. Каждый тип уро-

ка, каждый тип воспитательного события обращен к определенной коммуникативной общности: либо к микро-коллективу, либо к микро-группе, либо к парному диалогу. И эффективность возможна только в движении этих общностей к творческому действию. 3) Закон творческого соучастия. Каждый участник микро-коллектива, или микро-группы или парного диалога ищет в себе функцию творчества и является соучастником творческого действия.

ПОТОК РЕФЛЕКСИИ И РЕГУЛЯТИВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ТЕХНОЛОГИИ «СПАС»

ВВЕДЕНИЕ

Друг мой, мы переходим к следующей волне потока сознания, которую мы называем рефлексией. На наш взгляд, рефлексивное желание и потребность возникают только тогда, когда субъект образования прикасается к непосредственной жизни, пытается изменить ее по законам и идеалам, которые он прожил в образовании. Здесь всегда возникает конфликт реального и идеального. И только эта мощная конфликтность может породить действительный самоанализ, самооценку, связанные с успехом человека в обществе и соотносением его судьбы и жизненных смыслов. Поток рефлексии подтверждает ряд чувственных состояний, из которых мы выделили пять состояний: чувство возврата, связанное с принципом мотивационности действия, чувство жизненного мышления, связанное с принципом конструктивности в технологии СПАС, чувство приближенности к жизни, связанное с принципом моделирования в технологии СПАС, чувство реальной жизни, связанное с принципом проектирования в технологии СПАС, чувство долга, связанное с принципом практической реализации жизни в технологии

СПАС. Итак, друг мой, пять принципов, пять чувств и есть этап социализации, где действуют социально-значимые комплексы гражданского образования. Это главный компонент технологии, к нему часто, сами этого не понимая, движутся ученики и учителя, потому что критерием человеческой нравственности и гражданственности, мысли и творчеством является жизнь, ради нее человек получает образование. На наш взгляд, образование – это программа жизни, причем чувственная программа, обращающая субъект образования в каждое мгновение обучения и воспитания к реальности жизни воплощения. Первый принцип – принцип мотивационности жизни в практическом действии в технологии СПАС.

Чувство возвращения и принцип мотивации практического жизненного действия.

Так как мотивация имеет отношение к первоначальному жизненным впечатлениям школьника, следует обратить на нее более пристальное внимание. Мотивация всегда связана с чувством возврата, то есть если мы обратились к мотивации будущего образного действия, то обязательно должны вернуться к этому действию вместе со школьниками. Вообще все мотивацион-

но-образные начала в рефлексии всегда связаны со сравнение актуальных символов жизни и символов, заимствованных из предмета. Это сравнение мы сначала находим в детском сознании, затем восходим к реальному сравнению и завершаем это обязательным предположением, исходящим от учащихся о том, как эта сравнительность символов будет действовать в реальной жизни. То же самое происходит с понятиями, с персонами, с событиями. Подчеркнем еще раз, рефлексия – это всегда сравнительное тождество между актуальным для человека и предметным. И это тождество с помощью приемов рефлексии обращено к жизни, к ее реальности. На этой основе возникает закон устойчивой связи мотивации с практикой жизни, как вечное возвращение к жизни, к реальности.

Если технология СПАС вошла в этап проживания и в большом и в малом контуре образования, то и здесь каждый акт осмысления понятий должен быть переведен с помощью ассоциации, понимания реальности жизни, где понятия и их

формулы являются условием организации реальности. То же самое происходит в этико-эстетических комплексах СПАСа. Однако здесь главным критерием являются элемент театрализации и рефлексия над ними как способ самовыражения, как способ жизни. На этом контенте образования действует закон рационализации жизненных оснований. И, наконец, третий закон принципа – закон полезной мотивации жизни. Он как бы объединяет все три закона и указывает на то, что если образовательный акт начался из жизненных впечатлений школьника, а затем был возведен с помощью двух предыдущих законов к самостоятельной жизненной оценке, то здесь важным является польза, обретенная в образовании. Итак, при законах: закон мотивационности действия, функционирующий на чувстве возврата, закон жизненных оснований, существующий как обобщение детских жизненных впечатлений и закон полезной мотивации жизни, эффективно работающий на чувстве пользы.

► **БЕСЕДА О ЧУВСТВЕ ЖИЗНЕННОГО МЫШЛЕНИЯ И ПРИНЦИПЕ КОНСТРУКТИВНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ «СПАС»**

Как ты знаешь, учитель, в современных технологиях образования достаточно много внимания уделяется категориям мышления. Мышление называют эвристическим, критическим, мы же хотим выделить мышление, нацеленное на реальную жизнь. Такое мышление мы называем конструктивным, тебе известно расхожее выражение: «человек мыслит конструктивно». Тот, кто так говорит, всегда имеет в виду отношение понятий суждений и умозаключений к практике жизни. Эта совокупность категорий мышления всегда нацелена на реальность, всегда вспомогательно этой реальности и всегда отмеря-

ет ступени, по которым человек – субъект образования может восходить к практическому воплощению идей, добытых в образовании в жизненную реальность. Итак, конструктивное мышление это – мышление для жизни. Мы вывели для себя такое понимание человеческого сознания, в котором, на наш взгляд, от природы школьники наделены жизненным мышлением – это чувство жизненного мышления, в котором ребенок всегда ассоциирует абстрактные понятия с реальностью, желает обязательно найти аналогию любой сложности в практике жизни. Именно эта двухмерность мышления, где с одной стороны

теория, с другой – практика, есть внутренняя, чувственная потребность субъекта образования. Именно на ней основывается внедряемый в технологию СПАС принцип конструктивности мышления. Какой бы уровень технологии мы ни взяли бы, я имею в виду уровень учебного года, уровень сезона, уровень лично значимой темы, уровень урока, уровень фрагмента урока, его логической части, его сюжетной части, акта самостоятельности или рефлексии – на каждом уровне в технологии СПАС просматривается идея конструктивного мышления, работающего на понимание современной реальной жизни. В любом предмете обязательно, на мой взгляд, должна быть продумана и конструктивно воплощена идея связи с реальностью в каждой отдельной задаче, в каждом микросюжете литературного произведения, в каждом изучаемом историческом событии. Вообще технология предполагает такого рода связь на уровне деталей и мгновений урока. Мы заметим здесь, другой мой, что любое притрагивание к реальности, тем более конструктивное, всегда рождает рефлексию, всегда сравнивает мысли человека, живущего сегодня с жизнью людей в прошлом или с мышлением людей, абстрагированных от реальности в физике, химии, математике, но суть одна – любой акт конструктивного мышления всегда рефлексивен. Более того, над каждым уроком или воспитательным событием, его частями должна витать идея конструктивизма, идея, связывающая обучение с практикой жизни. В этом смысле из опыта работы возник закон нацеленности любого акта конструктивного мышления на решение реальных задач жизни. Более того, мы уже сказали тебе, учитель, что технология устроена таким

образом, что, допустим, в течение года мы конструируем реальность его жизненного результата, в течение сезона, допустим, осени мы конструируем образ года в сознании субъекта образования. Каждая лично-значимая тема есть конструкт осмысления жизненной реальности, потому что ничто так не приближает человека к действительности, как основные компоненты конструкта: образ, анализ, смысл, действие, рефлексия. Проживание школьником каждого компонента запечатлевается в его памяти и становится фундаментом жизненного строительства. В этом контексте возникает еще один закон принципа конструктивности в технологии СПАС – это закон постоянного конструирования. Далее, учитель, мы обратимся с тобой к еще одному закону принципа конструирования. Он основан на тождестве двух доказательных линий: с одной стороны учитель доказывает ученику, что сконструированный им каркас будущей деятельности абсолютно реален и эффективен, а с другой стороны сам ученик приходит к выводу постоянного воздействия конструкции на его сознание, что реальность, к которой он выйдет, нужно обязательно осмыслить и сконструировать. На сближении двух линий доказательности зиждется закон в свете принципа конструктивности в технологии СПАС. Итак, три закона, основанные на жизненном мышлении субъекта образования, внедряемые в процесс обучения, с помощью принципа конструктивности в технологии СПАС. Первое – закон нацеленности конструирования на реальную практику жизни, второе – закон постоянного конструирования и закон доказательности конструкта в технологии СПАС.

► **БЕСЕДА О ЧУВСТВЕ ИЗМЕНЕНИЯ ЖИЗНИ
И ПРИНЦИПЕ МОДЕЛИРОВАНИЯ
В ТЕХНОЛОГИИ «СПАС»**

Далее мы переходим с тобой, учитель, к еще одному феномену человеческого сознания, который основывается на чувстве, а точнее, на желании школьников в любом возрасте изменить жизнь – это чувство изменения жизни реализуется в технологии СПАС с помощью принципа моделирования. Под моделированием я понимаю создание искусственных объектов жизни. Мы думаем, ты знаешь об этом, друг мой, из собственного опыта, из опыта своих воспитанников, что жизнь требует обязательной тренировки, обязательной предварительной апробации на искусственных моделях. Прежде чем построить дом, ты делаешь его искусственную модель – она должна быть очень похожей на настоящий дом: подвергаться испытаниям, как настоящий дом, выдерживать порывы ветра и даже землетрясения. Все это, конечно, искусственные формы, но только тогда ты построишь мост, если ранее сделаешь его из картона только, тогда ты сможешь руководить государственной структурой, если прошел через горнила деловых игр, в которых создавались ситуации, похожие на реальность. При этом в технологии СПАС предполагается проживание, созданных искусственных моделей, т.е. принятие их на себя, на собственную реальную действительность. Мои школьники часто неплохо владеют ораторским искусством только потому, что часто участвовали в открытых семинарах, дебатах с присутствием взрослых – это ведь настоящий тренинг, если использовать его постоянно в обучении. Он дает возможность проживания различных жизненных ситуаций, как искусственных объектов и по этой причине дети часто добиваются жизненного успеха. В этом контексте я предлагаю тебе обсудить вместе, учитель, три закона моделирования. Я

определил их в странных понятиях, но, на мой взгляд, они точно отражают замысел моделирования. Первый закон – это закон «зеркала». Имеется в виду, что любой искусственный объект, любая деловая ролевая игра, любое создание объемного пособия, любая игра-реконструкция всегда фотографична, т.е. представляет форму реального жизненного события. Если решил создать модель управления заводом, то преврати свой класс в кабинет директора этого завода со столом для заседаний, с телефонами, якобы связывающие директора с цехами этого завода и секретарем, который подсказывает, помогает и часто знает больше о практической реальности завода, чем сам директор. И когда в этой зеркальной отраженности этой игры, ты проведешь совещание с начальниками цехов, мастерами, где вы находитесь в цвет-ноте, от которого зависит жизнь завода и судьба людей, в нем работающих. Вот тогда это будет типичная форма, истинного зеркального воспроизведения жизни – в этом суть закона «зеркала». Следующий закон – я назвал его закон тренинга. В каждом соприкосновении жизни в технологии СПАС, по средством искусственного объекта связано с теми реальными приемами и навыками, которые необходимы человеку, выходящему в жизнь – это естественная игра в эти приемы и навыки, но это такая игра, которая дает возможность верить в то, что приобретенный навык возможен для использования в реальной жизни. Мы анализируем исторический текст с детьми, используя различные источниковедческие методики с детьми только для того, чтобы этот тренинг стал возможной помощью в настоящей жизни будущего историка. Мы доводим вместе со школьником бросок в баскетбольное кольцо по этапам до совер-

шенства, зная, что искусственная ситуация, созданная на тренировке, даст ему возможность успеха в настоящей соревновательной игре, т.е. в технологии СПАС тренинг – обязательная основа любого образовательного акта, и только убедившись, что искусственная модель освоена и апробирована в тренинге, согласно нашим правилам, можно допускать ребенка до более серьезных практических действий в проектах и жизни. И наконец, третий закон – закон копирования. Он предполагает постоянную непрерывную повторяемость освоенных умений и навыков при работе с искусственными объектами, доведенных до автоматизма. И только практический

автоматизм, обретенный школьником, создает условия для свободного мышления в конкретных жизненных ситуациях. Итак, друг мой, три закона принципа моделирования в технологии СПАС: первый – закон «зеркала», предполагающий отражение по форме реальных объектов в искусственной среде технологий, второй закон – закон тренинга, предполагающий обязательное освоение и владение искусственными объектами перед входением в проекты и в реальную жизнь, и, наконец, закон копирования – непрерывного повторения с усложнениями и обобщениями, возвышающих субъект образования до свободы творческого действия.

► **БЕСЕДА О ЧУВСТВЕ РЕАЛЬНОСТИ ЖИЗНИ И ПРИНЦИПЕ ПРОЕКТИРОВАНИЯ В ТЕХНОЛОГИИ «СПАС»**

В последнее время, друг мой, очень много внимания исследователи и учителя-практики уделяют проектной деятельности. При чем под проектом понимается любая познавательная деятельность, любое изготовление объемных пособий, даже простой ответ школьника по учебнику тоже называется проект. На самом деле и ты должен это понимать, учитель, если конструкт – это нацеленность мышления на практику мышления, модель – это создание искусственных объектов жизни в условиях образования, то проект – это связь с жизнью, это непосредственное влияние на нее, ее изменение или желание изменить. Проект всегда зависит от заказа реальности и выполняется по требованиям этой реальности, но в то же время проект оказывает изменяющее влияние на устойчивую действительность и преобразует ее согласно идеалам, мыслительным продуктам и моделям, освоенных в обучении. Проект всегда приближен к реальности да так что, форма его проведения, простран-

ство, в котором проходит проект, должны быть вмещены в жизненное пространство, находиться в нем и быть полезным ему. Более того, каждый проект несет в себе смысл добра, сердечности и совершается во имя того человека или того коллектива, для которого он предназначен – в этом смысловой контекст проекта. Естественно, любой проект имеет в себе целеполагание, и следовательно, образ того, что должно быть сделано в проекте. В нем обязательно есть этап осмысления проективного действия и выстраивание пошаговой структуры его реализации. Обязательным образом, в проекте есть элемент смыслового поиска, т.е. проживание смыслов будущего проективного действия. Но и, собственно, результат проективности, который также имеет свою структуру. Исходя из сказанного, мы, учитель, определили три закона принципа проективности, основанного на чувстве реальности жизни. Первый закон – закон жизневлияния на проект, он характеризуется зависимостью

проекта от социального и личного заказа, во имя которого и осуществляется проектная деятельность. Закон второй – проектовлияние. Суть его заключена в том, что сам проект в своей идеальной форме призван изменять жизнь, делать ее лучше, рентабельней, эффективней и т.д. И наконец, третий закон, который мы назвали законом доминирующего тожде-

ства жизненного пространства над проективным. Здесь речь идет о том, что проект должен осуществляться в пространстве актуальной жизненной действительности и, если даже человек мечтает об этом пространстве, оно должно все равно доминировать в его проективной мысли и открывать смыслы проективной деятельности.

► **БЕСЕДА О ЧУВСТВЕ ДОЛГА И ПРИНЦИПЕ ПРАКТИЧЕСКОЙ ЖИЗНЕННОСТИ В ТЕХНОЛОГИИ «СПАС»**

Когда речь заходит о чувстве долга, то мы часто с тобой, учитель, расцениваем его неверно, понимая его как внешнее влияние, как выполнение приказа, как принуждение, в котором якобы нужно проявить волю. На самом деле чувство долга связано с потоком рефлексии. Именно рефлексия, как обращенность к себе, к пониманию смысла собственной жизни определяет и делает главным чувство долга. В технологии СПАС каждое практическое действие понимается как элемент жизненной программы, от мгновения до целостного чувства. Только воплощение задуманного в реальную действительность дает возможность человеку определить правильность поступка или его действия, т.е. отрефлексировать его относительно общечеловеческих идеалов и идеалов этноса. Только приняв и прожив любое самое абстрактное понятие через собственную судьбу, а следовательно, оставить его в своей эмоциональной памяти, можно говорить о программных чувственных основаниях обучения и воспитания. Только запечатленность любой игры, любого путешествия, акта помощи другому человеку в собственном эмоциональном сознании, устойчиво запечатленном и всегда готовым к воспроизведению в любом возрасте: в период школьного

обучения, после школы, будучи взрослым, дает возможность указывать на то, что технология СПАС заточена и нацелена на жизнепрограммирование, а точнее, на чувственное жизнепрограммирование. На этой основе возникает закон принципа жизненности, он так и назван закон чувственного жизнепрограммирования, призывающий в условиях технологий прожить будущую взрослую жизнь в идеальных условиях школы, чтобы далее, в кризисные моменты бытия возвращаться к этим прожитым истокам и корректировать свою жизнь согласно идеалам. Следующий закон, который является основополагающим в триаде законов жизненности, назван мною законом алгоритмизации. Алгоритм, как известно, есть пошаговое движение к творческому действию, к результату и школа должна точно выверить на каждом уровне технологии СПАС по той причине, что каждый учебный год есть ступень становления жизненной программы. А в целом, допустим, основная школа 5-9 класс в своем алгоритме должна ориентировать субъект образования на практическую реализацию ментальных оснований детского сознания. А вот школа юности 10-11 класс – это алгоритмы общечеловеческих восхождений, в которых любовь, истина, добро, красота, творче-

ство проживаются, как шаги к духовной чувственной целостности человека. Если же мы готовим акт волонтерства, поездку, к примеру, в детский дом или в школу для детей с ограниченными возможностями развития, мы должны алгоритмизировать каждый шаг этого волонтерского события, относясь к этому, как к величайшей ответственности и человеческой заботе. Третий закон принципа жизненности – это закон пользы. Школьник любого класса, согласно технологии СПАС, должен постоянно быть в таких условиях, в которых он понимает, чувствует, что каждый акт, каждое мгновение урока или воспитательного события, не говоря уже об уроке в целом, полезны для него. Он должен заканчивать каждый акт обучения чувством спокойствия и удовлетворенности от того понимания, что это действие, в котором он участвовал, принесло пользу его жизни. Даже урок, посвященный абстрактнейшим понятиям в гуманитарном цикле или математическом, должен нести в себе ощущение понятности и пользы для субъекта образования. Эта польза может выражаться не обязательно в образовательном продукте, это может быть переживание, удовольствие от логики урока, от проблемной ситуации, которую удалось самостоятельно разрешить, но это ощущение полезности должно быть обязательным. Полезная четверть, год пользы: «я закончил 9 класс с пользой для себя и могу приносить пользу другим», «мое пребывание в 10-11 классе

было полезным моему взрослению, моему проживанию идеалов жизни», «я завершил изучение темы «Великая Отечественная война 1941-1945 гг.» и я почувствовал, что материал был полезен для меня, в том смысле, что я понимаю события и факты, которые я изучил стали, откровением в контексте ненависти к фашизму и восхищением подвига советского народа», «мне все чувственно ясно и понятно, а следовательно полезно». Таким образом, третий закон, который я вывел из принципа жизненности является законом пользы. Чем полезнее и ближе любой акт обучения и воспитания для каждого ученика, тем эффективней будут использованы знания, полученные в школе, в жизни. Таким образом, учитель, мы открыли три закона принципа жизненности: первый закон – закон чувственного программирования, указывающий на то, что любой акт обучения и воспитания в технологии СПАС должен быть прожитым, являться основанием для программы, чувственной программы жизни; закон алгоритмизации в технологии СПАС – чем ближе алгоритмы и пошаговое движение в обучении к реальности, тем эффективнее использование алгоритмов жизни; и, наконец, третий закон пользы в технологии СПАС – каждый акт обучения и воспитания должен вызывать переживание пользы у субъекта образования, и тем самым эффективнее готовить его к жизни.

Часть третья

► **ТЕХНОЛОГИЯ «СПАС» (СОЗЕРЦАНИЕ-ПРОЖИВАНИЕ- АДАПТАЦИЯ-СОЦИАЛИЗАЦИЯ)**

Современная всечеловеческая ситуация расценивается как смена цивилизаций.

Категория «смены цивилизаций» рождает другое понимание этого явления, и, скорее, здесь будет более применима категория перехода. Именно в этом переходе столкнулись и даже противостоят друг другу два человеческих типологических субъекта. Как показал опыт, в одном из них доминирует чувство и определяет все контексты человеческой психики, в другом главным является информация. Это не значит, что в первом типе нет информации, она, без сомнения, присутствует, но в малой степени, и потому человеку чувства достаточно сложно адаптироваться в информационном обществе, которое и является формой перехода. Другой, «информационный» тип человека быстро адаптируется в предлагаемых обстоятельствах информации, но обычно страдает от отсутствия чувственных проявлений, лишен ориентации на высшие ценности человеческих отношений. Здесь можно даже с уверенностью говорить, что люди информации лишены совести и часто подменяют нравственные понятия, имея в виду только сиюминутные задачи. В этом смысле образование должно найти такие пути и создать такие условия, в которых с помощью синтетической технологии будут учтены недостатки адаптации у людей чувства, а у тех, для которых информация является доминирующим свойством, будут пробуждены необходимые для самосовершенствования глубинные эмоциональные состояния - эта технология получила название «СПАС». Ее первый

этап созерцание, где с помощью особых методик будет пробуждаться чувство. Ее второй этап проживание, где в условиях современной школы возникнут специальные формы свободного проживания высших идеалов человечества, как интеллектуального, так и этико-эстетического характера. Этап адаптации является для технологии конвергирующим, т. е. сближающим интеллектуальную чувственность и этико-эстетическую, и в сущности осуществляющим переход субъекта из школы в социальную реальность. И, наконец, этап социализации, где субъект образования будет помещен в пространство действительного социума, с попытками влиять на этот социум, и реорганизовывать его в критериях прожитых идеалов. Этот путь должен проделывать субъект перехода, чтобы с одной стороны учиться адаптироваться в современности, а с другой пробуждать в себе глубинные чувства жизни.

Прежде чем перейти к анализу технологии, необходимо напомнить содержание первого параграфа, где речь идет об уровнях духа, понимаемых нами как уровни чувства. Высший онтологический уровень понимается как волевая основа всего здания человеческой чувственности. Кратко это можно выразить как «предчувствие», «ЧУВСТВО ритма», «чувство истока». «чувство формы», «чувство жизни». На этом уровне творчество носит так же онтологический характер, а субъекту образованию присущи всеобщие глубинные суждения и умозаключения.

На следующем уровне назовем его первым относительно всеобщего, в качестве

доминанты выступает интуиция, которая является в реальности человеческих отношений в качестве чувственных модулов бытия. Имеется отраженность, созидательность и воплощенность. Для творчества здесь характерна интуитивность духовного выражения, основанного на приблизительном, часто не точном формулировании тех или иных положений, выработанных на данном уровне.

На втором уровне основой является состояние, именуемое свободой.

И именно им продиктовано рождение интенциональных чувств веры, понимания, сопричастности, присутствия и самопонимания. Здесь творческим результатом является концентрирование самовыражение субъектом своих глубинных состояний в условиях абсолютной свободы понимания сути вещей и предметов.

На третьем уровне, порождаемым состоянием откровения, субъект образования открывает в себе чувство тотальности, чувство КРОТОСТИ, чувство прикосновения, чувство ожидания и чувство мгновения. Все показанные чувства достаточно подробно объяснены в первом параграфе. По этой причине обратимся к творческому результату этого уровня. Он являет собой, снятую в сознании и самосознании субъекта образования всю иерархию предыдущих уровней, где откровение рождает чистые состояния искренности творчества. «Человек прогрессирует лишь медленно, из века в век, вырабатывая сущность и целостность заложенного в нем мира» [37, с. 147].

И, наконец, четвертый уровень по существу практического творчества. То есть создание того, на что действительно, в борьбе за самого себя.

способен субъект образования. Здесь доминирующим является состояние спонтанности, а в качестве форм выступает чувство ясности, ОТЧУЖДЕННОСТИ, превращения, полезности и движения. Здесь важно понимать, что четвертый уровень ключ к пониманию тонкости объектива-

ции духа. По той причине, что все показанные уровни и есть дух в контексте понимания чувственного разума. Именно на уровне спонтанности субъект переводит

свои глубинные состояния в полезную творческую продукцию, выполняет заказ общества, то, что Н. Бердяев называет «объективацией» духа. Именно здесь происходит метаморфоза, в которой чистота человеческого сознания, пытаюсь одухотворить реальность, становится этой реальностью, а, следовательно, перестает существовать как чистая духовность, т.е. умирает. Мы предполагаем, что спасению духа как чувства состоит в возврате заново на высший антологический уровень базовых чувств, чтобы уже в новом качестве прийти к новому опредмечиванию духа, то есть к новому кризису, который станет условием пробуждения нового витка духовного самосовершенствования. Если предположить, что движение духа от онтологического уровня к спонтанно-практическому связано с сезоном года, то восхождение с помощью воли на новый уровень отологии не повторяется, а изменяется в зависимости от сезонной иммагинации, то есть если осень это образные чувства и к ним обращен СПАС; зимой онтологический уровень начинается с пробуждения интеллектуальных чувств в особой зимней атмосфере природных комплексов; весна после зимнего разочарования начинается с онтологического уровня художественных этико-эстетических чувств; для лета же характерны состояния, связанные с праксисом чувства.

Именно в этих критериях пребывает технология СПАС (созерцание, проживание, адаптация, социализация). Так как «СПАС» охватывает образование в целом, т.е. речь идет о дошкольном образовании, и о школьном, и о высшем, и о профессиональном, и о пост профессиональном образовании. то естественно это явление сложное и многокомплексное. В данной монографии речь пойдет лишь о школьном образовании. По той причине, что в

целом «СПАС», охватывающий все этапы образования представлен в монографии «От школы до аспирантуры». В самом простом выражении «СПАС» состоит из двух контуров. Большой общевоспитательный контур и малый, смысло-предметный контур. Опишем вкратце большой воспитательный контур / этап. Созерцание. Здесь основой является высший методологический уровень чувственности, т. е. базовые чувства, их пробуждение возможно только в условиях природных комплексов. Опытная работа показала, что каждый год обучения в любом классе школы должен начинаться с природного созерцательного путешествия. Здесь созерцание может выступать в качестве бессловесного (молчаливого), символического, ассоциативного, понятийного, персонифицированного, событийного и рефлексивного. Но все это связано с созерцанием природы, рассматриваемого в абсолютизированных и незавершенных объектах природной чувственности. Человек как микрокосм, как венец природы, как ее творческий результат, способен видеть свои чувства в некоторой незавершенности, допустим только мощь леса, величие и устремленность горный вершины, утонченность березы, либо абсолютизированную в себе жизненную мудрость столетнего дуба. Здесь возникает эффект тождества, который созерцает человек. Он, как заверченный в себе субъект, видит незавершенность собственной чувственности, и переживает эту незавершенность как абсолютную в себе, обобщает созерцаемый объект чувства всей эмоциональной сферы. Заметим только, что каждому возрастному этапу школы (начальной, основной и средней) соответствует свой уровень природных комплексов. Допустим в 5 классе, где доминирующей категорией обучения является человек, созерцаемым природным объектом может быть человек в природе. человек одухотворяющий природу, человек охраняющий лес. ухаживающий за животными, т. е. человек некоторой при-

родой оседлости. В 6 классе, где доминирующей категорией является земля, это может быть со-зерцание дали, земных просторов, дали и глубины морей, земля, облагороженная человеком. В 7 классе, где главной категорией осмысления является вселенная это может быть ночное звездное небо, пространство земли в целом, другие страны и города. В 8 классе под влиянием категории культуры это может быть комплекс рукотворных парков, заповедников, где человек оставил свои духовные следы (постройки, соборы, монастыри, крепости и т. д.). В 9 классе, где в силу социальных ориентаций субъекта образования в качестве созерцательного объекта могут выступать улочки старинного города, городские пейзажи. В старшем школьном возрасте, десятом и одиннадцатом классе, где ведущими смысловыми категориями являются любовь, истина, добро, красота и творчество, это могут быть содержательные путешествия в настоящие природные заповедники, где не ступала нога человека, где природа предстает в своей абсолютно завершенной мощи. Это могут быть созерцательные путешествия в музеи с шедеврами живописи, а также путешествия открывающие соборные и монастырские подворья, мемориальные музеи, где старшеклассник способен увидеть дух когда-то творившего здесь музыканта, писателя, художника.

II этап. Проживание. Этап большого воспитательного контура, именуемый проживанием, связан с доминантой интеллектуальных и этико-эстетических чувств. В недрах и глубинах такого рода чувственности (созерцательности) рождаются соответствующие суждения, умозаключения, а также продукты художественного творчества во всем его многообразии. В качестве формы, в которой пробуждается интеллектуальное чувство, выступает существующий на каждом возрастном этапе интеллектуальные клубы. Подчеркнем, что у них есть возрастная специфика, но суть одна, это клубы свободного, интуитивного

выражения своих мыслей, возникающих из пробужденного в условиях природных комплексов интеллектуального чувства. Но это одна сторона проживания. Другая сторона — это обязательное существование в школах клубов этико-эстетической направленности, где учащиеся в абсолютно свободе выбора, естественно, в зависимости от возраста, осмысливают произведения искусства, музыки, поэзии, художественной литературы, завершая свой процесс творения в работе театральной студии, где театр понимается как синтетическое искусство, как воплощение этических и эстетических переживаний субъекта образования.

Здесь необходимо пояснение, связанное с тем, что между интеллектуальной и этико-эстетической направленностью проживания существует конфликт, и он может разрешиться только в особенной форме, где главным критерием является самостоятельность, граничащая с реальностью жизни, некоторая особая форма, максимально приближенная к реальности, в которой субъект может проявить себя в той степени на которую он способен с точки зрения сочетания интеллектуального и этико-эстетического в себе. В известном смысле это игра в жизнь, которая пока остается иллюзией, что мы и назвали этапом адаптации в технологии «СПАС».

III этап. Адаптация. Каким образом можно в условиях школы играть в жизнь? Как показал опыт, есть такая возможность и она единственная. это самоуправление. Имеется в виду специальная форма, в которой дети самостоятельно управляют школой в течение недели. Они выполняют функции директора, завуча, учителей, руководителей молодежного движения. И по той причине, что школа это в известном смысле фотография реальной жизни, они в трех формах адаптации проигрывают эту жизнь. Первая форма — это информационный этап адаптации, где школьники получают возможность узнать специфику работы директора, завуча, учителя и т. д.

То есть получить информацию, достаточно внешнюю. Второй этап коммуникативной адаптации, когда учащийся вступает в непосредственный контакт с директором, завучем, учителями и т. д., и те в специальных диалогах разъясняют школьникам их роль в работе школы на неделю. И, наконец, последний этап адаптации, социальный, где учащиеся присутствуют в этом проекте, осуществляют его в условиях максимальной самостоятельности с последующей рефлексией.

Несколько слов о духовной основе адаптации. Именно она проходит в условиях спонтанных эмоциональных состояний. Именно здесь вся приобретенная в созерцательных путешествиях на базовом уровне чувственность, в интуиции и свободе интеллектуальных клубов и театральных студий, завершающийся художественным откровением, и рождается тот эффект спонтанности, который мы упоминали ранее. В «опредмечивании» своей чистоты, в объективации своего духа, чувство обретает полезность и завершает свое существование в человеке. А уже на этапе социализации, в условиях волонтерства окончательно покидает субъекта образования, так как будет отдано в полезности другим.

IV этап. Социализация. И еще раз обратимся к тому, что этап социализации это волонтерство, которое может выражаться в помощи школе, помощи пенсионерам, в помощи детям с ОВЗ и так далее. Эта помощь, без сомнения, позитивна. Она завершает качество человеческой духовности, а следовательно качеств человеческого чувства и приводит субъект образования к опустошению, к кризису. И требует, как мы уже подчеркивали, нового витка, который начинается с восхождения на высший уровень человеческого чувства. Именно по этой причине «СПАС» имеет сезонную ориентацию. Он бывает осенним, зимним, весенним и летним. И каждый раз начинается с пробуждения антологии высших идеалов и завершается уровнем спонтанности, в известном смысле опустошени-

ем. По той причине, что каждый новый сезон начинается с созерцательного путешествия, главным критерием которого является волевое восхождение на уровень предчувствия, чувства ритма, чувства истока, чувства формы и чувства жизни.

Таким образом мы представили большой воспитательный контур «СПАСА». Однако действие технологии распространяется и на функционирование различных предметов обучения. Это влияние получило название внутренний, или малый смысло-предметный контур. Он так же развивается в 4 этапа, имеет созерцание-проживание-адаптацию-социализацию. но происходит это все на фоне большого контура, или точнее внутри него, и связано уже не с реальностями конкретного социума, а с предметными задачами.

V этап. Созерцание. Созерцание во внутреннем контуре начинается со специально созданных гуманитарных, физико-математических и телесно-физических пространств (рекреаций), в которых создается атмосфера будущих предметных тем. В нашей опытной экспериментальной работе имеет место полное развитие внутреннего контура «СПАС» в предметно-гуманитарной области. В школе, где осуществляется опытно-экспериментальная работа, в двух рекреация третьего этажа создан гуманитарный зал, задача которого создание атмосферы будущих уроков обществознания, истории, литературы, уроков духовной и художественной культуры. В этом же зале осуществляется работа блока этико-эстетического настроения, а также защита проектов, проведение квестов, и вручение «даров», созданных руками самих школьников. Зал представляет из себя пространство, наполненное портретами персон истории, литературы, современных политических деятелей, а так же украшен архитектурными и природными пейзажами известных художников.

Итак, / этап — это созерцательная работа, своеобразные художественно-эмоциональные анонсы к урокам. Учащиеся при-

ходят в зал за пять минут до начала урока, вступая при этом в атмосферу будущих урочных тем. Они слушают музыку изучаемых исторических эпох, им представляют презентации, связанные с будущим уроком, перед ними выступают студенты ЮФУ, предлагая учащимся образные художественные монологи, настраивающие на дальнейший процесс обучения. Созданная атмосфера является созерцательной основой для перехода в класс. В основу такого образного вступления положена идея бессловесных откровений, ассоциативных созерцаний, пред урочная встреча с персонами обществознания, истории и литературы, мировой и русской художественной культуры. Использованное в таком начале триединство средств (музыка, изобразительная наглядность, художественное слово) создают необходимый чувственный эффект для вхождения детского сознания в те или иные тематические комплексы по обществознанию, по истории, по литературе. В этом суть созерцательного начала малого смысло-предметного контура. Естественно, это не настоящее созерцание и его эффект обнаруживается только в связи с большим воспитательным контуром, где в качестве начала, как мы уже говорили, выступает созерцательное путешествие по реальным природно-культурным комплексам.

VI этап. Проживание. Проживание как и в большом контуре имеет две направленности: интеллектуальное и этико-эстетическое проживание. Интеллектуальное проживание это особым образом построенные тематически блоки уроков. Этико-эстетическое проживание — это внеклассное событие, проводимое в течение целого школьного дня. В урочном построении берется за основу выявленная в опытной работе формула «образ-анализ-смысл-действие-рефлексия», поэтому внутренний контур «СПАСа», имеющий отношение к годовому сезону (к осени, зиме, весне или началу лета), начинается с урока тотального образа, представ-

ляющего весь сезонный комплекс в целом. Блок имеет периодичную структуру: урок тотального символического образа и урок семинар, задача которого закрепление основополагающих компонентов содержания тотального образа. Структура урока тотального образа имеет пять фрагментарных комплексов: 1. Восхождение от личностного опыта учащихся и учителя к тотальному символу всего сезонного комплекса (к примеру, осени). 2. Предъявление и освоение ключевых понятий личностно-значимых тем всего сезона. 3. Комплекс символической персонификации, в котором учащиеся вступают в диалог с тотальной персоной всего сезона. 4. Комплекс самостоятельной работы учащихся, где они создают собственный символ их особенного понимания будущей сезонной работы. 5. Презентация миниатюрных эссе учащихся и рефлексивная работа с ними. Затем следуют урок семинар. Его задача проста - это репродуктивное освоение учащимися символов урока тотального образа с элементами творческих заданий. К примеру, в девятом классе в тотальном комплексе осень рассматривались три темы, «Эпоха Александра I» и «Эпоха Николая I», а так же «Культурное пространство России в первой половине XIX века». В качестве символа, к которому восходили учащиеся от личностного опыта вместе с учителем, мы использовали имперскую карту России, а то ее многоцветие, указывающее на много населенность русской территории многоконфессиональность, много этничность. Ведущими понятиями, которые в качестве ассоциаций выходили прямо из карты в виде транспарантов, явились понятия абсолютная самодержавная монархия, промышленный переворот, гражданское общество как проблема России. После осмысления ключевых понятий в качестве персонифицированного символа была использована идея гоголевской шинели, о сути которой высказывали свои предположения девятиклассники. Учитель же иллюстрировал детские вы-

сказывания отрывками из произведения. Итогом этой работы явилось осмысление фразы «Все мы вышли из гоголевской шинели». Завершился урок тотального образа фрагментарным комплексом написания ученического эссе «Почему на невском в эпоху Александра и Николая так много было людей в шинелях, и стоит ли вводить в школах форму?». Пятый фрагментарный комплекс завершился чтением отдельных эссе и их актуальным историческим анализом.

Семинар представлял из себя микрогрупповую работу, где учащиеся в своих микрогруппах создавали монологи в контексте ключевых понятий темы, задавали друг другу проблемные вопросы и еще раз анализировали тотальный символ персоны прошлого урока. Далее, в завершении семинара учащимся предлагается перечень проектов, которые они должны разработать в течение осени и перед этапом адаптации защитить.

Далее сезон осени был представлен тремя личностно-значимыми темами, в которых идея проживания истории выступила уже более конкретно, но оставалась в таком же инвариантном построении (образ-анализ-смысл-действие-рефлексия). То есть по существу каждая личностно значимая тема состоит из пяти типов уроков. Урок-образ, в котором с помощью символов и ключевых понятий представляется тема в целом и учащийся проживает это целостное представление. На втором этапе личностно-значимой темы возникают уроки мышления, в которых углубленно анализируются ключевые понятия темы. На третьем этапе урок-настроение, в котором вскрываются художественные смыслы данной эпохи. На четвертом этапе урок самостоятельного действия. И пятый этап урок актуализации и рефлексии, в котором создаются условия для перевода прожитого учащимися исторического содержания в актуальную жизнь современного социума. В таком же ключе строится изучение трех тем «Эпоха Александра I» «Эпоха Ни-

колая I», «Культурное пространство России первой половины XIX века». Далее в качестве третьего этапа всего сезона выступает блок Настроение, в котором осуществляется этико-эстетическое проживание изучаемых эпох. Суть его в том, что учащиеся в течение школьного дня готовят спектакль, используя приемы спонтанных образов. Это означает, что они создают спектакль из собственных монологов, диалогов и полилогов, и вечером представляют его на суд учащихся других классов, учителей и родителей с последующей рефлексией. Четвертый этап сезона возникает как синтетический и представляет собой защиту проектов, т. е. специальных творческих работ выполненных учащимися в течение всего сезона. Публичная защита проектов завершает этап проживания.

Далее в технологии «СПАС» начинает действовать 3 тотальный этап - Адаптация. Он состоит из трех блоков: блок информационной адаптации, блок коммуникативной адаптации, блок социальной адаптации. В блок информационной адаптации учащиеся погружаются с помощью четырех этапов в работу с тестовым контентом. Это могут быть элементы ВПРов и государственных экзаменов. Первый этап матричного характера, в котором с помощью особой структуры учащиеся воспроизводят ключевые даты, понятия, события, детали и персонифицированный контент. На втором этапе они погружаются в специальные приемы комбинаторного мышления, где решают вопросы тестов по каждой из тем, а так же занимаются сложными заданиями государственных экзаменов по созданию исторических сочинений, высказыванию исторических суждений и умозаключений с последующим анализом. Третий этап информационной адаптации проходит в форме приближенной к государственному экзамену, и представляет собой идею инсайтов (мозговых штурмов). И, наконец, четвертый этап информационного блока связан с категорией креативности, где с помощью ком-

пьютерных игр или реальных игр похожих на компьютерные завершается информационный этап адаптации. Таким образом, мы видим, что первый этап адаптации есть совершенная игра в реальность, некоторая искусственная объективация своих проживаний, некоторая игра в настоящую экзаменационную ответственность. Здесь не нужно думать, что информационный блок — это единичный компонент информационной адаптации, так не бывает в реальном обучении. На всем протяжении предыдущего блока Переживание должны возникать фрагменты, логические части, сюжеты, ситуации самостоятельного действия и рефлексивные акты с элементами информативности (решение тестов, тестовых вопросов, написание отдельные сочинений из ЕГЭ, мозговые штурмы в частях 'рока' похожих на экзамен и т.д.). То есть получается, что погружение в информацию есть обобщение всего пути к нему. Коммуникативный блок

Адаптация. Это такое же внеклассное событие, связанное с дуальностью предметов. Либо это имитационная игра, где интегрируются обществознание и история, либо другое дуальное объединение предметов, например литература и мировая художественная культура. Интеграция дуального типа — это первый выход из предметности, в основе которой объективированные искусственные объекты жизни. Либо это создание схем, систематизирующих реальную жизнь, где обществознание и история является средством для рождение этой схематики. Либо это жизненная ситуация, решать которую помогает знание по литературе и мировой художественной культуре. Интеграция это всегда более тесная связь с актуальностью, чем предметность. Третий блок этапа Адаптация - социальная адаптация, насыщен максимально приближенным характером действия в непосредственной жизни. Здесь происходит сближение всей совокупности гуманитарных предметов школы в quadro-квестовой игре, где в качестве

средств разрешения социальных ситуаций выступает обществознание, история, литература и мировая художественная культура. В нашем опыте это был квест связанный с историей города Ростова. Две группы учащихся, получив дорожные карты, отправились на поиск зданий - архитектурных памятников XIX века по двум центральным улицам - Пушкинской и Большой Садовой. Нужно было найти объект, и он уже не искусственный, а реальный. Этот объект по существу превращается в персону культуры, к примеру дом-усадьба бывшего купца первой гильдии Панченко. Этот дом обращается к участникам игры с различными вопросами и экстремальными заданиями. Из него выходят люди в костюмах стилизованных под XIX век и задают вопросы и предлагают решить различные экстремальные задачи на основе соприкосновения с домом. Дом Панченко находится на улице Пушкинской, а городская дума на улице Большой Садовой, примерно на одном уровне, но содержание их едино, это дома XIX века построенные архитектором Померанцевым. Движение участников игры будет приостановлено, если они не сумеют ответить на вопросы, в которых содержатся элементы обществознания, истории, литературы, мировой художественной культуры. При этом важно, что интегрированный вопрос мгновенно превращает знание не в цель, а в средство для его актуального разрешения. Игра заканчивается в старинном зале ростовской филармонии, который так же является архитектурным объектом XIX века. Здесь подсчитываются баллы, время затраченное участниками игры на разрешение вопросов исходящих от ростовских домов, определяется победитель, а учащиеся в театрализованной форме высказывают свое отношение к игре, к духу Ростова, к его истории, к его творчеству и к его социальной значимости сегодня. Так, по существу, завершается адаптационный блок в его социальной интерпретации. Отметим еще раз, что элементы игр дуально-

го и quadro-квестового типа встречаются на всем протяжении предыдущего этапа Проживание.

И, наконец, последний этап внутреннего смысло-предметного контура технологии, в котором с одной стороны субъект образование полностью отрывается от предметности, а с другой использует ее как средство своей социализации. Этот этап носит название этапа Социализации, где субъект образования должен, используя свой опыт проживания предмета, свой опыт создания искусственных объектов жизни, выразить свое отношение к социуму, к персонам этого социума с помощью специальных подарков, «дарений». Это может быть подарок школе, может быть подарок главе администрации района, может быть подарок школьникам с ОВЗ или обычного детского дома, а может быть подарок своим родителям, маме, папе, брату, изготовленный своими руками, в который вкладывается весь гуманитарный чувственный опыт субъекта образования. А может физико-математический опыт, либо опыт своих достижений в спорте, физкультуре, в танцах и т. д. На этом этапе, несмотря на его известную понятность, существуют тоже свои блоки. Они, конечно, достаточно условны, но они обозначены. Первый блок замысла подарка, в котором может участвовать учитель в виде советчика. Второй блок - изготовление подарка, в котором могут участвовать учитель, его помощники, студенты-практиканты. И, наконец, последний блок - событие дарения. Он должен проходить в торжественной обстановке, возможно вне стен школы, чтобы подчеркнуть его социальный характер. Но главное здесь - это проживание альтруизма этого дарения, его искренности и заботы.

Однако для практической полезности данной монографии необходимо, на наш взгляд более подробно остановиться на новой типологии уроков, предлагаемых технологией «СПАС». Учитывая, что формы адаптации и социализации опи-

саны достаточно подробно, остановимся на формах уроков предлагаемых на этапе Проживание смысло-предметного контура. Урок-образ. Первый урок в личностно значимой теме. В нем представлена вся тема в целом в особой символической интерпретации, в ключевых понятиях этой темы, в главной символической персоне, а также в особенном отношении к этому образному представлению школьников, выраженном в возможном написании короткого эссе, рисовании собственного символа, создании коллективного объемного пособия. Урок состоит из пяти фрагментарных комплексов, а его структурной единицей является фрагмент, как рубеж, за которым перестают происходить изменения субъекта образования. Фрагмент главный участник, первооснова этого изменения. Итак первый фрагментарный комплекс «Образно-символическая Мотивация». Фрагмент первый: обращение к личностному опыту учащихся относительно символа темы. Второй фрагмент: обращение к личностному опыту учителя. Третий фрагмент: осмысленное тождество предыдущих фрагментов. Четвертый фрагмент: Символ темы, его образные характеристики, если понимать символ как осмысленный образ по Ф. Шеленгу.

Второй комплекс фрагментов «Опережающее рациональное представление». Здесь определяются ключевые понятия всей темы и изучаются с помощью ассоциативной схемы. Итак, фрагмент первый: представление ассоциативной схемы, которая является рациональным продолжением символа (например, если символ индустриализации паровоз, то паровоз далее выступает в виде схемы, состоящей из понятий, если символ петровских преобразований окно в Европу, то далее преобразования изучаются с помощью схемы окна, так же состоящего из понятий). Второй фрагмент: работа с первым ключевым понятием. Третий фрагмент: работа со вторым ключевым понятием. Четвертый фрагмент: работа с третьим

ключевым понятием. (Условно ключевых понятий может быть три или четыре, не больше). Внутри фрагментов есть во-первых обращение к этимологии понятия на первой стадии. На второй стадии обращение к личностному опыту учащихся. На третьей стадии обобщение этого личностного опыта с помощью ключевого понятия, его формулы. На четвертой стадии возвращение к этимологии и обобщение. Здесь важно, чтобы учитель соблюдал закономерности погружения, доминирующее триединство средств, нарастание интереса (монолог, диалог, полилог), закономерность соответствия темпо-ритма обучения восприятию учащихся. Пятый фрагмент комплекса «Опережающего рационального представления»: действительное закрепление усвоенных понятий.

Третий фрагментарный комплекс «Символической персонификации». В первом фрагменте учитель демонстрирует учащимся портрет символической персоны. Во втором фрагменте учащиеся предполагают черты характера деятеля культуры в контексте его роли в истории и жизни. В третьем фрагменте учитель характеризует действительный путь персоны культуры, опираясь на открытые учащимися черты его характера. В четвертом фрагменте персона обращается к учащимся с безответным вопросом. Например Иосиф Сталин спрашивает детей «Почему вы меня помните?». А Петр первый спрашивает: «Почему вы назвали меня антихристом?» и т. д. На вопрос можно не отвечать, он обращен к глубинной рефлексии субъекта образования.

Четвертый комплекс фрагментов - это комплекс «Особенного символического выражения мнения учащихся». Он проходит в виде эссе, в виде нарисованных символов, в виде сотворенных поэтических строчек и т. д.

И, наконец, пятый комплекс фрагментов, комплекс «Рефлексии», где комментируются предъявляемые учащимися их творческие задания. Таким образом мы

видим движение от единичных впечатлений детского и учительского сознания к всеобщему обобщению этих впечатлений в течение урока, а от него к особенному выражению своего отношения в рефлексии. Далее личностно-значимая тема продолжается в уроках мышления, которое по содержанию представляет собой более углубленное изучение понятий, представляемых в уроке-образе. Уроки мышления, как показал опыт, бывают четырех типов: Уроки абстрактного мышления, где главным является работа с понятиями, урок повествовательного мышления, где главным являются событийные повествование и их анализ. Урок художественного мышления, где контентным основанием являются художественные произведения (Проза, поэзия, музыка, живопись). И, наконец, урок объемно детально мышления, где в основе лежит конструирование объемных пособий, различных схем, мышление на основе пазловых приемов, деталей костюмов персон истории, литературы и комплекс урок-мышление имеет следующую структуру. Он представлен пятью комплексами логических частей. Первый логический комплекс: движение от личностного опыта учащихся и учителя к интеллектуальной интриге урока. Второй логический комплекс: воспоминание, где главным является фронтальное, индивидуальное и творческое воспоминание предыдущего урока. Третий комплекс нового знания, где основой являются логические части, распознающие интеллектуальный концентр урока. Четвертый логический комплекс действенного обобщение, где приводятся в порядок старое и новое знание с помощью познавательных задач, тестов и так далее. И наконец пятый логический комплекс разрешение интриги. Этот комплекс предполагает более интересное содержание, чем в интригующем начале урока. И еще одно обстоятельство - учитель должен постоянно напоминать об интриге, приоткрывая ее тайну: после проверки знаний, после изучение нового

материала, а по необходимости - после каждой логической части.

Следующий тип урока обращен к глубинным смыслам жизни персон культуры в тождестве с глубинными смыслами жизни современного школьника. Это урок-настроение. Здесь в основе лежат сюжетные комплексы. Первый сюжетный комплекс художественного образа, где происходит восхождение от детских жизненных художественных впечатлений и впечатлений учителя, через осмысление тождества этих впечатлений, к художественному образу на основе триединства средств. Это обычно целый сюжет, где доминирует художественное слово на фоне музыки и изобразительной наглядности. Второй сюжетный комплекс эстетического осмысления. Здесь вначале предлагается сюжет живописного полотна, через который с помощью учащихся вскрывается замысел художника. В следующем сюжете учащиеся слушают музыку и делают попытку определения замысла композитора. Третий сюжет написание эстетического эссе с художественно-образным отношением к настроению картины и музыки эпохи или литературного произведения. И четвертый сюжет — это презентация написанного и его анализ.

Третий сюжетный комплекс художественной персонификации. Здесь в первом сюжете учащимся предъясняется художественный портрет персоны культуры и дается его образная характеристика. Во втором сюжете учащиеся анализируют характер персоны, используя замысел художественного произведения. В третьем сюжете учащиеся с помощью художественно-поэтического образа проживают глубинный диалог персоны культуры и собственной жизни, в основе которого жизненное преодоление. И в четвертом сюжете осуществляется событийная встреча с персонкой культуры Это может быть монолог от имени персоны, от имени детали его одежды, а может быть и театрализованное его представление. Четвертый сюжетный

комплекс театрализации. В нем происходит синтез эстетического и этического в уроке. Здесь главными участниками являются учащиеся. Они на фоне музыки воспроизводят художественно поэтическое произведение первого образного сюжета. Это может быть прочитанная всем классом поочередно на фоне музыки поэма «Слово о полку Игореве», отрывок из поэмы Пушкина «Медный всадник» и т. д. Завершается урок пятым сюжетным комплексом «Рефлексии». Осталось только дать определение категории сюжет. Сюжет имеет художественную основу в виде законченных частей художественных произведений литературы, живописи, музыки. Именно вокруг этой завершенности и возникает эстетическая и этическая работа учащихся. Сюжет завершает пониманием, абсолютной смысловой ясностью происходящего.

Урок самостоятельного действия. Это конвергирующая форма обучения, где сближается интеллектуальное чувство прожитое в уроках мышления и этико-эстетическое чувство, прожитое в уроках настроения. В этом уроке учащиеся в обстановке максимально приближенной к абсолютной самостоятельности определяют соотношение интеллектуального и этико-эстетического чувства в себе, и выражают это в продуктах мотивации, действенного воспоминания и продуктивного творчества, которое далее презентуется и оценивается. Структурной единицей этого урока является ситуация самостоятельного действия. В ней создаются условия, в которых учащиеся способны самостоятельно открыть в себе мотив действия, самостоятельно перестроить свое воспоминание из знаньевого к действенному, участвовать в ситуациях создания нового, т. е. творение из собственного чистого состояния присутствия. И в завершении урока создается совокупность ситуаций самостоятельного действия, в которых учащиеся отдают свои творческие продукты на суд всего класса и возможно

его гостей. Завершается урок оценкой или самооценкой того, что произошло. Итак, пять комплексов ситуаций самостоятельного действия. Первый, мотивационно действенный комплекс, в котором происходит восхождение от личностного действенного поведения учащихся и учителя, через осмысление этого действия, к мотиву, сформулированному в задаче урока, настроенному на самостоятельность. Второй комплекс самостоятельных действий это деятельное воспоминание. Учащиеся обращаются к прошлым знаниям, полученным в уроках мышления и настроения и самостоятельного переводят их для опробования в действенной ситуации. Здесь учитель выполняет роль организатора, помощника. Когда такая памятная основа актуализирована, учащиеся получают творческие задания, что является формой третьего комплекса самостоятельных действий, творческого. Здесь самостоятельность приобретает спонтанный характер и основана на инобытии чистого детского сознательного воплощения. На этом этапе учитель все более отстраняется от помощи и совершает общие характерные коррекции. Однако пик самостоятельности достигается в четвертом комплексе самостоятельных действий - предъявления продуктов творческой самостоятельности. Здесь учитель окончательно уходит от помощи школьникам, а они презентуют созданные ими продукты. Это могут быть монологи, театральные диалоги, постовые доклады, выражение своего действенного чувства в рисовании и комментирование своих рисунков для зрителей в классе. Это может быть сделанные в течение всего урока объемные пособия и их защита. И последний, пятый комплекс самостоятельного действия это оценка, самооценка и рефлексия над созданным.

Пятый тип урока - урок актуализации и рефлексии. Его задача перевод содержания исторического, литературного, художественного знания, прожитого в уроке-образе, уроках мышления, уроке-на-

строения, уроке самостоятельно действия в реальную жизнь социума и в реальную жизнь самого школьника. Этот урок построен на структурных единицах актов рефлексии, вызываемых сравнительными характеристиками символов предметных и актуальных, понятий предметных и актуальных, сравнении судеб персон культуры и судеб современных школьников, событий, заимствованных из истории, литературы, событий общекультурного свойства и событий современности. Каждое из сравнений призвано вызывать глубинную рефлексия над смыслами культуры, истории и жизни. Однако урок завершается особым безответным вопросом, настраивающим школьников на самостоятельный глубинный самоанализ современной ситуации и ситуации, связанной с изучаемым предметом, с идеалами своей жизни и идеалами героев литературных произведений, персон истории и культуры. Урок состоит из пяти комплексов рефлексивного свойства. Первый комплекс мотивационно-символический, где осуществляется сравнительный анализ символов прошлого и настоящего, с предположительным ответом, объясняющим субъекту образования суть современной символической ситуации. Второй комплекс понятийной рефлексии, где ключевые понятия, заимствованные из уроков литературы, истории, уроков художественной культуры, сравниваются с современной их интерпретацией. Этот сравнительный анализ так же вызывает эффект рефлексивности. Не меньшее значение имеет третий рефлексивный комплекс, где за основу берется судьба персоны культуры и возможная судьба современного человека, субъекта образования. Это наиболее эффективное условие для понимания глубин современной человеческой жизни. Четвертый комплекс событийного сравнения, где учащиеся вводятся в предлагаемое обстоятельство события культуры с попытками изменить нечто в истории, литературе, культуре, создать нечто свое. И в этом дей-

ственном сравнении рождается акт понимания собственной значимости человека, что и есть рефлексия. И наконец последний комплекс безответного вопроса. Вопрос синтетического характера, который не разрешим в актуальной беседе. Он есть проникновение в глубинные смыслы бытия. Ответ субъект образования дает сам себе.

И еще несколько слов о необычных формах обучения во внутреннем контуре «СПАСа». Помимо уроков настроения, открывающих возможность глубинного диалога между персонами культуры и учащимися, в качестве особой мощной формы выступает блок настроения. По своему влиянию он приравнивается к личностно значимым темам, в которых на основе пробужденного интеллектуального чувства осмысливается содержание учебных предметов. Его духовное влияние имеет отношение к сезону в целом. На это школа выделяет один свободный день, который начинается с художественного образа, где главными основаниями являются обычно поэтическое произведение, поэма, предлагаемая учащимся на фоне музыки с изобразительным художественным рядом. Далее это произведение обсуждается в свободной манере всеми участниками будущего спектакля, по той причине, что именно это произведение будет лейтмотивом будущего театрального действия. На следующем этапе блока настроения учащимся предлагается написать монологи сценических героев спектакля. Так, к примеру, если поэтическим произведением был «Конь Блед» Валерия Брюсова, то героям монолога был Достоевский, героем диалога был Нечаев, а героями полилога была семья последнего российского императора Николая Александровича Романова. Монологи придумываются небольшие. Здесь главное создать обстановку абсолютной искренности выражения понимания роли этого героя в литературной, исторической и культурной *с. Все это делается в первой четверти дня, примерно до часов одиннадцати.

Далее начинается чтение поэмы, но уже предметно для спектакля, с применением созданных учащимися монологов. В три часа дня происходит генеральная репетиция спектакля, а в пять часов приходят зрители, администрация школы, родители, гости, и дети играют перед ними спектакль, задача которого состоит в духовном влиянии на других людей. Это беспроигрышная аудитория, потому что родителям всегда нравится спектакль. Но именно это обстоятельство становится основой для рефлексии над произошедшим. Как мы видим, здесь действует та же формула: образ, анализ, смысл, действие и рефлексия.

Столь же эффективна форма защиты проектов, которая, как мы уже подчеркивали, есть практический синтез интеллектуального и этико-эстетического в творческом выступлении по защите проекта каждого из учеников. Это должно быть торжественное событие, в котором каждого ждет успех. Событие с работой жюри, с

глубоким анализом того, что произошло. Естественно, с опорой на педагогическую этику и эстетику.

Нам кажется, что все остальные формы технологии смысло-предметного контура «СПАС» достаточно охарактеризованы и будут практически показаны более основательно в четвертой главе монографии. В этой главе будут представлены тотальные сезонные смысло-предметные комплексы в различных классах, с различными возрастными группами, и поэтому нет смысла подробно описывать формы информационной адаптации, дуальных игр и quadro-квестов. Читатели должны с пониманием отнестись к схематическому изложению внутренних структур нового типологии уроков В личностно значимых темах, по той причине, что в четвертой главе эта типология уроков будет представлена во всем содержательном разнообразии фрагментов, логических частей, сюжетов, ситуаций самостоятельного действия и рефлексивных актов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Друг наш Учитель! Эта книга посвящена именно тебе по той причине, что все, что мы предлагаем, ты уже делаешь. Более того, нам кажется, что ты представляешь себе субъект образования именно так, как мы его описали. Он действительно соединяет в себе в настоящее время, на первом этапе перехода, три поколенческих тенденции. Он в одно и то же время человек информации, увлеченный цифрой так, что он становится равнодушным к окружающим. Он же человек культуры, настроенный на самосовершенствование. И он же человек гражданской практики, с удовольствием выполняющий свои волонтерские обязанности. К этому нам с тобой известному субъекту обращены все наши мысли, постулаты, принципы, и, собственно, технология «СПАС».

Мы убеждены в том, что лейтмотивом человеческой жизни является чувство человека. Это оно, чувство, способствует рождению мысли, актуализирует переживание, стимулирует волю и обращает к рефлексии. Это чувство, на наш взгляд, дано человеку, а не задано. Причем дано оно ему в виде ментальной и трансцендентной формы, которые нужно наполнить еще содержанием образования, понимаемого нами как чувственная программа жизни. Подчеркнем еще раз, друг мой, что это не программа выраженная в понятиях, законах, а программа, прожитая в условиях образования, которая по-существу раскодируется как внутренний мотив жизни в дальнейшем. А так как ты с этим, конечно, согласен, то большой общевоспитательный контур нашей технологии начинается с созерцания природы, в котором субъект образования определяет свой ракурс отношения к обществу и к государству. На втором этапе он проживает в условиях откровенных общений, в специ-

альных интеллектуальных, художественно-театральных клубах свое отношение к себе и к гражданскому обществу, в котором он собирается жить. Затем он переходит в этап самоуправления школой, или к адаптации, где школа представлена как зеркало будущего общества. Завершается это волонтерской деятельностью субъекта образования как сердечного откровения, как деланья добра для других в котором есть элемент служения. То же самое, друг мой, происходит в малом контуре, где условием для созерцания выступает специально организованная среда школы, ориентированная на служение гражданскому обществу, где из залов гуманитарных, естественно-математических и телесно практических школьники уходят в класс, где обучаются в контексте технологии, в основе которой образ, анализ, смысл, действие, рефлексия. По существу, с помощью этого механизма, субъект образования переходит от образа будущего гражданского действия в ракурсе определенного предмета к настоящим поступкам для родины, для своей семьи, для деятельности, для общения.

Тебе может показаться все, что мы написали неосуществимым. Но мы это сделали не для систематического представления всех этапов и законов, представленных в учебном пособии, а для того, чтобы еще раз вдохновить тебя на творчество, для того, чтобы каждый учебный год ты начинал с созерцательного путешествия с детьми в природу своей страны и своей Родины. Чтобы твои отравленные информацией школьники, твои любимые дети пробудили в себе жизнь в виде чувства, а ты смог бы потом, на этой основе, говорить с ними искренне и откровенно о высоких ценностях призвания и служения, чтобы далее они захотели пережить

открытые в себе гражданские начала другим, чтобы вдохновить своих сверстников и даже взрослых на реализацию идеалов гражданственности. Поверить в себя как в будущих граждан в условиях адаптации, понимая школу как обобщенную фотографию современного общества. И, наконец, они должны вместе с тобой реализовать спрятанное в них добро, открыть его, и не мыслью, и даже не волей, а сердцем, сердечным чувством одухотворить свое волонтерство.

Вот если ты, Учитель, занимаясь воспитанием детей, обучая их на уроках, сможешь постоянно держать эти четыре этапа: Созерцание, проживание, адаптация, социализация в рамках своего отношения к школьникам, то знай, тебя ждет настоящий жизненный педагогический успех! Удачи тебе, счастье, творческих успехов.

В. В. Шоган., Е. В. Сторожакова

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. Минск, 1990.
2. Асмолов А.Г. Психология личности. М., 1996.
3. Ахматова А. Реквием. М.: Эллис Лак, 2002
4. Бабанский Ю.К. Личностный фактор оптимизации обучения // Вопросы психологии. № 1. 1984.
5. Бальмонт К.Д. Собрание стихов. М.: Нобель Пресс, 2012
6. Бахтин М.М. К методологии гуманитарных наук // Эстетика словесного творчества. - 1979.
7. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. - М., 1999.
8. Белый А. Символизм как миропонимание. М.: 2012
9. Бергсон А. Избранное: Сознание и жизнь. М.: РОССПЭН., 2010
10. Бердяев Н.А. Дух и реальность. М., 2003.
11. Бердяев Н.А. Самопознание (Опыт философской автобиографии). М., 1990.
12. Бердяев Н.А. Философия свободного духа. М.: Республика, 1994.
13. Бердяев Н. Философия творчества, культуры и искусства: В 2 т. – М.: Искусство, 1994
14. Библер В.С. Школа диалога культур. // Искусство в школе. 1992. № 2.
15. Блок А. Лирика. М.: Стрекоза, 2021
16. Бодрийяр Ж. Симулякры и симуляция. Постум. 2017
17. Бондаревская Е.В. Воспитание как встреча с личностью Ростов н/Д. 2006 г.
18. Бондаревская Е.В. Гуманитарная методология науки о воспитании / Педагогика 2012 №7
19. Бондаревская Е.В. К новому типу тейоретико-методологической и практической воспитательной деятельности в высшей профессиональной школе//Воспитание гражданина, человека культуры и нравственности – основа социальной технологии развития современной России. Материалы IV Международного педагогического форума. Том II. Ростов-на-Дону: «Дониздат», «Булат», 2012.
20. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. – Ростов-н/Д: Творческий центр «Учитель», 1999
21. Брюсов В.Я. Избранное. Томск: ТомСувенир, 2010
22. Бубер М. Два образа веры. М., 1995
23. Бубер М. Проблема человека. Перспективы//Лабиринты одиночества. – М., 1989.
24. Волошин М. Собрание сочинений. Т. 1. Стихотворения и поэмы 1899-1926. – М.: Эллис Лак, 2003
25. Витгенштейн Л. Заметки по философии и психологии. М., 2001
26. Гартман Н. Философская антология. СПб, 2013
27. Гегель Г.В.Ф. Наука логики. М.: АСТ, 2018
28. Гиппиус З. Собрание стихов. Книга вторая. М.: Нобель Пресс, 2019
29. Гуссерль Э. Идеи чистой Феноменологии и феноменологической философии. М., 1990.
30. Гуссерль Э. Логические исследования. Картезианские размышления. Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология. Кризис европейского человечества и философии. Философия как строгая наука. Мн.: Харвест, - М.: АСТ, 2000.
31. Данилюк А.Я. Теория интеграции образования. - Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 2000.
32. Делез Ж. Логика смысла. - М.: Академия, 1995.
33. Делез Ж. Складка. Лейбниц и Борокко. М. 1998.
34. Джеймс У. Психология в беседах с учителями. - СПб.: Питер, 2001.
35. Дружинин В.Н. Варианты жизни. Очерки экзистенциальной психологии. М. 2000.
36. Дьюи Д. Введение в философию воспитания. М., 1921

37. Зеньковский В. В. История русской философии. Харьков: Фолио; М.: ЭКСМО-Пресс, 2001.
38. Евтушенко Е. Собрание сочинений Т.8. М.: Эксмо, 2012
39. Зеньковский В.В. Принципы православной педагогики (педагогика российского зарубежья). Сост. Е.Е. Осовский, О.Е. Осовский М., 1996.
40. Иванов. Собрание сочинений в 3 томах. Том 1. Стихотворения. Новосибирск: Согласие, 2001.
41. Ильин Е.Н. Искусство общения. М., 1992.
42. Ильин И.И. Путь к очевидности. - М., 1993
43. История образования педагогической мысли за рубежом и в России / под ред. З.И. Васильевой М. 2010
44. Кант И. Критика практического разума М.: 2014
45. Ключевский В.О. Русская история. Полный курс лекций. М.: ОЛМА-ПРЕСС образование, 2004.
46. Корчак Я. Педагогическое наследие. - М.: 1991.
47. Кротон Р. Кант. М., 2006.
48. Кьеркегор С. Страх и трепет. - М., 1993..
49. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. - М: Знание, 1979
50. Леонтьев Д.А. Личность: человек в мире и мир в человеке // Вопросы психологии. № 3.1989.
51. Локк Д. Мысли о воспитании. О воспитании разума. Опыт о человеческом разумении. Об управлении человеческим разумом// Соч.: В 3 т. - М., 1988.
52. Лосский Н.О. Бог и мировое зло / сост. А.П. Поляков, П.В. Алексеев, А.А. Яковлев. М., 1994.
53. Лосский Н.О. Учение о перевоплощении. Интуитивизм. М., 1992
54. Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию. - М.: Прогресс, 1990.
55. Мамардашвили, М. К. Стрела познания / М. К. Мамардашвили. - М. : Языки русской культуры, 1997.
56. Маркузе Г. Эрос и цивилизация. М.: АСТ. 2002.
57. Марсель, Г. Опыт конкретной философии / Г. Марсель. - М. : Республика, 2004.
58. Монахов В.М. Аксиологический подход к проектированию педагогической технологии. //Педагогика 2001, № 6.
59. Назарчук А.В. Учение Никласа Лумана о коммуникации. М., 2012
60. Налимов В.В. В поисках иных смыслов. - М., 1993.
61. Наторп П. Избранные работы/ Сост. В.А. Куренной. М.: Издательский дом «Территория будущего», 2006.
62. Ницше Ф. Так говорил Заратустра. М. 2016
63. Оконь В. Введение в общую дидактику. М., 1990. С.
64. Пиаже Ж. Избранные педагогические труды. М., 1984.
65. Пирс Ч. Начало прагматизма. Пер. с англ. предисл. В.В.Кириченко М.В. Колопотина СПб... Лаборатория: метафизические исследования философского факультете СПбГУ Алетейя, 2000г.
66. Пригожин И. Стенгерс И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой. — М.: Прогресс, 1986.
67. Пушкин А.С. Сборник стихов. М: Либри пэр бамбини, 2019
68. Рикер П. Конфликт интерпретаций. Очерки о герменевтике. М.: Прогресс, 1979.
69. Рождественский Р. Все начинается с любви. СПб.: Азбука, 2022
70. Розанов В. В. Цель человеческой жизни // Смысл жизни. Антология. - М., 1994.
71. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. - М: Изд-во АН СССР, 1957.
72. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. - М.: Наука, 1997.
73. Русский космизм: Антология философской мысли. Под. ред. С. Г. Семеновой и А. Г. Гачевой. М.: Педагогика-Пресс, 1993.
74. Руссо Ж.Ж. Педагогические сочинения: В 2 т. - М., 1981. - Т.1.
75. Сартр, Ж.-П. Бытие и ничто: Опыт феноменологической онтологии. М.: Республика, 2000.

76. Сартр Ж.-П. Стена. М., 2004
77. Северянин И. Стихотворения. М.: Звоница-МГ, 2019
78. Селевко Г.К. Традиционная педагогическая технология и ее гуманистическая модернизация. М., 2005.
79. Сериков, В. В. Образование и личность. – М.: Логос, 1999.
80. Соболева И А. Артамонов ВА. Символы России. М., 2004.
81. Сторожакова Е.В. Глубинный диалог в высшем педагогическом образовании: монография. – М.: Вузовская книга, 2014.
82. Сторожакова Е.В. Методологические основания теории глубинного диалога в контексте сущности и содержания концепта «глубинный диалог» / Е.В. Сторожакова // Известия Южного Федерального Университета №1 2015. – Ростов-н/Д., 2015.
83. Тарасов Н.Д. Моравский С.П. Культурно-исторические картины из жизни Западной Европы IV – XVIII вв. // Хрестоматия по истории педагогики. – М., 1936. – Т.1.
84. Тестов В. А. Педагогическое мировоззрение и современная научная картина мира // Педагогика. 2011. № 7.
85. Толстой Л. Н. Собр. соч. в 22 т. М., 1983. Т. 15.
86. Торндайк Э. Бихевиоризм. Принципы обучения, основанные на психологии. Психология как наука о поведении. М.: АСТ-ЛТД, 2004.
87. Трубецкой Е. Смысл жизни. М., 1994.
88. Тютчев Ф. Полное собрание стихотворений. Л.: Советский писатель, Ленингр. отд-е, 1987.
89. Флоренский П.Л. Имена. М.: Мысль, 2000.
90. Флоренский П.Л. Столп и утверждение истины. Опыт православной теодицеи в двенадцати письмах. – М.: Академический Проект; Гаудеамус, 2012.
91. Франк С.Л. Духовные основы общества. – М., 1992.
92. Франк С.Л. Смысл жизни. Антология. М., 200.
93. Фромм Э. Психоанализ и этика. М., 1993.
94. Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления. – М.: Республика, 1993.
95. Холодный В.И. А.С. Хомяков и современность: зарождение и перспективы соборной феноменологии. – М.: академический проект, 2004.
96. Хоркхаймер М. Критика инструментального разума М. 2012 г.
97. Чаадаев П.Я. Философские письма. М. 2014
98. Чувство, тело, движение. Под ред. Кристофа Вульфа изд-во М. «Канон»// К. Вульф Жесты как язык чувств. Мимитический и перформативный характер жестов.
99. Шеин С.А. Диалог как основа педагогического общения // Вопросы психологии. № 1. 1991.
100. Шемшурина А. Этнические диалоги со старшекласниками. Липецк, 2004.
101. Школа самоопределения / под ред. А.Н. Тубельского. М., 1994
102. Шмаков СЛ. Игры учащихся: Феномен культуры. М., 2004 г.
103. Шоган Е.В. Экзистенциальные диалоги в воспитательном пространстве школы. // Воспитание гражданина, человека культуры и нравственности как условие конструктивного развития современной России. Ростов н/Д, 2004.
104. Шоган Е.В. Старшекласник в диалоге с вечностью. Экзистенциальные диалоги как фактор ценностно-смыслового развития личности старшекласника в образовательном пространстве школы. Учебное пособие. М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов-н/Д: издательский центр «МарТ», 2006.
105. Шоган В.В. Воспоминание о будущем. Перспективы образования третьего тысячелетия: монография. – М.: Вузовская книга, 2013.
106. Шоган В.В. История искусства в школе. Ростов н/Д, 1999.
107. Шоган В.В. «Как изучать историю урока» Ростов н/Д, 1997.
108. Шоган В.В. Метатехнология школьного обучения в контексте глубинно-предметного полиотношения / В.В. Шоган // Известия Южного Федерального Университета №4 2015. – Ростов-н/Д., 2015.
109. Шоган В.В. Методика преподавания истории в школе. Уроки истории нового поко-

ления. Ростов н/Д, 2005.

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

111. Шоган, В. В. Методика преподавания социально-гуманитарных дисциплин в высшей школе / В. В. Шоган, Е.В. Шоган – Ростов н/Д, 2009.

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

113. Шоган В.В. Новые технологии в историческом образовании. Ростов н/Д. 2015.

114. Шоган В.В. Принцип знаково-символических оснований глубинной дидактики / В.В. Шоган, Е.В. Сторожакова // Известия Южного Федерального Университета №6 2015. – Ростов-н/Д., 2015.

115. Шоган В.В. Теоретические основы модульной технологии личностно-ориентированного образования. Ростов н/Д, 1999.

116. Шоган В.В. Технология личностно ориентированного урока. изд-во «Учитель», 2003.

117. Шоган В.В. Этюды о глубинной дидактике. Ростов-на-Дону, 2016

118. Шоган В.В., Сторожакова Е.В. Педагогика чувства. Ростов-на-Дону: «Ростовкнига»,

2017

119. Шоган В.В., Сторожакова Е.В. От школы до аспирантуры. Новая технология непрерывного исторического образования. Ростов н/Д: ЮФУ, 2020.

120. Шоган В.В., Елдинов О.А., Сторожакова Е.В. Эпоха Александра I в уроках, примерном тестировании, оригинальных документах и играх. Ростов н/Д: ЮФУ, 2021.

121. Шпенглер О. Закат Европы. Новосибирск, 2003.

122. Штайнер Р. Антропософия. Фрагмент 1910. М., 2005.

123. Штайнер Р. Принципы вальдорфской педагогики. Методика обучения и необходимые условия воспитания / Р. Штайнер. – Ереван : Лонгин, 2012.

124. Шубарт В. Европа и душа востока. М. 2002.

125. Ясперс К. Смысл и значение истории. М. 1994.

126. Heidegger, M. Existence and being / M. Heidegger. – Chicago : Regnery, 1949.

127. Ricceur, P. The Conflict of interpretations: Essays in Hermeneutics. Evanston: Northwestern University Press, 1969.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
----------------	---

ЧАСТЬ ПЕРВАЯ

ПЕРВЫЙ ЦИКЛ БЕСЕД С УЧИТЕЛЕМ.

О ПЕДАГОГИКЕ ЧУВСТВА И ГРАЖДАНСКОМ ОБРАЗОВАНИИ НА УРОВНЕ ПОСТУЛАТОВ

<i>Введение</i>	17
Беседа о предчувствии и постулате преформизма в гражданском образовании	19
Беседа о чувстве ритма и постулате адаптации в гражданском образовании	22
Беседа о чувстве истока и постулате рекапитуляции в гражданском образовании	27
Беседа о чувстве формы и постулате структурности в гражданском образовании	32
Беседа о чувстве жизни и постулате свободы в гражданском образовании	37

ВТОРОЙ ЦИКЛ БЕСЕД С УЧИТЕЛЕМ.

ЧЕЛОВЕЧЕСКИЕ ЧУВСТВА И ПРИНЦИПЫ ГРАЖДАНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Введение</i>	44
Беседа о принципе гражданского образования как программе жизни и чувстве оптимизма	45
Беседа о принципе природосообразности и чувстве имагинации в гражданском образовании	54
Беседа о чувстве вочеловечевания и принципе персонализма в гражданском образовании	61
Беседа о чувстве гармонии и принципе организации в гражданском образовании	66
Беседа о чувстве самости и принципе субъектности в гражданском образовании	72

ТРЕТИЙ ЦИКЛ БЕСЕД С УЧИТЕЛЕМ.

МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ В ПЕДАГОГИКЕ ЧУВСТВА И ГРАЖДАНСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

<i>Введение</i>	76
Беседа о чувстве искренности и принципе созерцательного наблюдения	77
Беседа о чувстве смысла и принципе семиотичности в педагогическом исследовании	84
Беседа о чувстве веры и принципе глубинного диалога в методологии исследования	99
Беседа о чувстве надежды и принципе инструментализма в методологии педагогического исследования	104
Беседа о принципе жизненной апробации исследования и чувстве правды	111

ЧЕТВЕРТЫЙ ЦИКЛ БЕСЕД С УЧИТЕЛЕМ.

ПРИНЦИПЫ ГЛУБИННОЙ ДИДАКТИКИ В КОНТЕКСТЕ
ГРАЖДАНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Введение</i>	115
Беседа о чувстве перспективы и принципе опережающего образа в глубинной дидактике	116
Беседа о чувстве бытия и принципе онтологичности мышления в глубинной дидактике	120
Беседа о чувстве подражания и принципе персонификации глубинной дидактики	128
Беседа о чувстве присутствия и принципе адаптации в глубинной дидактике	132
Беседа о чувстве заботы и принципе социализации в глубинной дидактике	135

ЧАСТЬ ВТОРАЯ

ПЯТЫЙ ЦИКЛ БЕСЕД С УЧИТЕЛЕМ.

РЕГУЛЯТИВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ТЕХНОЛОГИИ «СПАС» (СОЗЕРЦАНИЕ,
ПРОЖИВАНИЕ, АДАПТАЦИЯ, СОЦИАЛИЗАЦИЯ) В КОНТЕКСТЕ
ГРАЖДАНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Введение</i>	139
Поток представлений и регулятивные принципы обучения технологии «СПАС»	141
Чувство отчуждения и принцип погружения в технологии «СПАС»	142
Чувство превращения и принцип самостоятельности в технологии «СПАС»	143
Чувство полезности и принцип актуализации в технологии «СПАС»	144
Чувство действия и принцип динамики микрогрупповых и микроколлективных отношений в технологии «СПАС»	145

Поток мышлений и регулятивные принципы технологии «СПАС»

Беседа о чувстве целостности и принципе образно-символических оснований в глубинной дидактике	147
Беседа о чувстве мыслительности и принципе интегративности в технологии «СПАС»	156
Беседа о принципе схематизации и чувстве отраженности в технологии «СПАС»	165
Беседа о чувстве созидательности и принципе устойчивых форм обучения и воспитания в технологии «СПАС»	175
Беседа о чувстве воплощенности и принципе индивидуального подхода при коллективном, микроколлективном и микрогрупповом обучении в технологии «СПАС»	181

Поток переживаний и регулятивные принципы технологии «СПАС»

Беседа о чувстве судьбы в принципе индивидуального подхода в гражданском образовании в технологии «СПАС»	185
Беседа о чувстве возраста и принципе фундаментальности в технологии «СПАС»	192
Беседа о чувстве прикосновения и принципе интенциональности в технологии «СПАС»	198
Беседа о чувстве ожидания и принципе событийности в технологии «СПАС»	211

Беседа о принципе коммуникативности в технологии «СПАС» и чувстве комплементарности	221
--	-----

Поток воли и регулятивные принципы технологии «СПАС»

Беседа о чувстве пространства и принципе единого образовательного и педагогического пространства	227
Беседа о чувстве времени и принципе трансформации в методологии технологии «СПАС».....	240
Беседа о чувстве откровения и принципе глубинности в технологии «СПАС».....	255
Беседа о чувстве озарения и принципе движения к творческому действию.....	260
Беседа о чувстве диалога и принципе продуктивности в технологии «СПАС».....	265

Поток рефлексии и регулятивные принципы технологии «СПАС»

<i>Введение</i>	269
Беседа о чувстве жизненного мышления и принципе конструктивности в образовательной технологии «СПАС»	270
Беседа о чувстве изменения жизни и принципе моделирования в технологии «СПАС»	272
Беседа о чувстве реальности жизни и принципе проектирования в технологии «СПАС».....	273
Беседа о чувстве долга и принципе практической жизненности в технологии «СПАС».....	274

ЧАСТЬ ТРЕТЬЯ

ТЕХНОЛОГИЯ «СПАС» (СОЗЕРЦАНИЕ-ПРОЖИВАНИЕ-АДАПТАЦИЯ- СОЦИАЛИЗАЦИЯ)	276
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	289
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	291

Научное издание

**Шоган Владимир Васильевич
Сторожакова Екатерина Владимировна**

**БЕСЕДЫ С УЧИТЕЛЕМ О ПЕДАГОГИКЕ ЧУВСТВА
И ГРАЖДАНСКОМ ОБРАЗОВАНИИ**

Монография

Подписано в печать 29.12.2022
Бумага офсетная. Формат 60×84 ¹/₁₆
Тираж 500 экз. Усл. печ. л. 21,27
Уч.-изд. л. 24,8. Заказ № 8852

Отпечатано в отделе полиграфической, корпоративной
и сувенирной продукции Издательско-полиграфического
комплекса КИБИ МЕДИА ЦЕНТРА ЮФУ

344090, г. Ростов-на-Дону, пр. Стачки, 200/1
Тел. (863) 243-41-66

СОЗЕРЦАТЕЛЬНЫЕ ПУТЕШЕСТВИЯ

Шоган Владимир Васильевич,
Сторожакова Екатерина
Владимировна – руководители
Созерцательного путешествия



Начало созерцательного
путешествия. Святогорская лавра



Исторический квест «Форд Баярд» в
Танаисе с учениками 7 класса



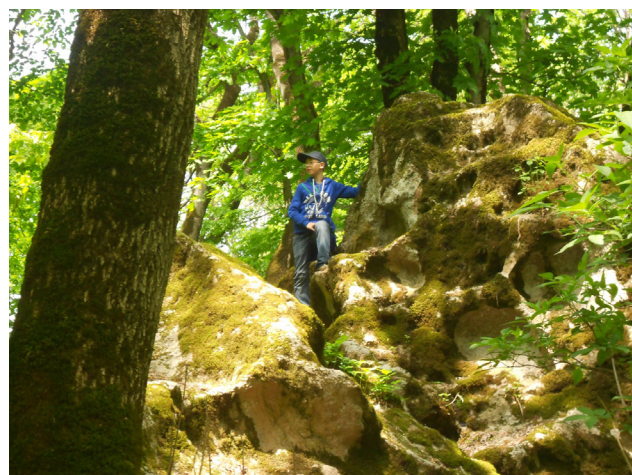
Рефлексия после исторического квеста



Диалог с учителями в лесу



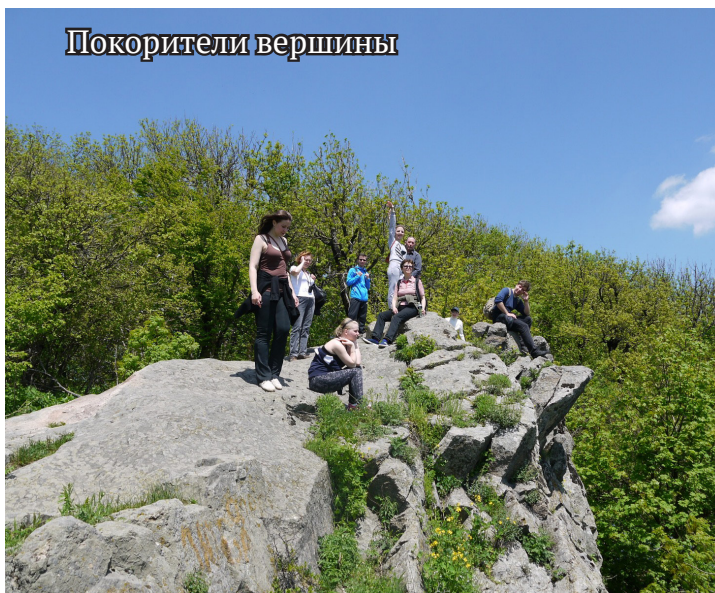
Горный тягун. Преодоление



Созерцательное настроение



Покорители вершины



ВМЕСТЕ С УЧЕНИКАМИ



Мой звёздный класс

Дубовсков Андрей Анатольевич, российский топ-менеджер, экс-президент МТС, ПАО АФК «Система», инвестор (Ученик школы № 81 г. Ростова-на-Дону, классный руководитель Шоган В. В.)

Гордеев Геннадий Анатольевич, начальник информационно-аналитического управления Законодательного Собрания Ростовской области. (Ученик школы № 81 г. Ростова-на-Дону, классный руководитель Шоган В. В.)

Радченко Вадим Владимирович, окончил ВГИК, актер, режиссер «Дебют-Центра» (Ученик школы № 81 г. Ростова-на-Дону, классный руководитель Шоган В. В.)

В. В. Шоган с дочерью
Е. В. Сторожаковой. Династия

Выпускники В. В. Шогана 2022 г.





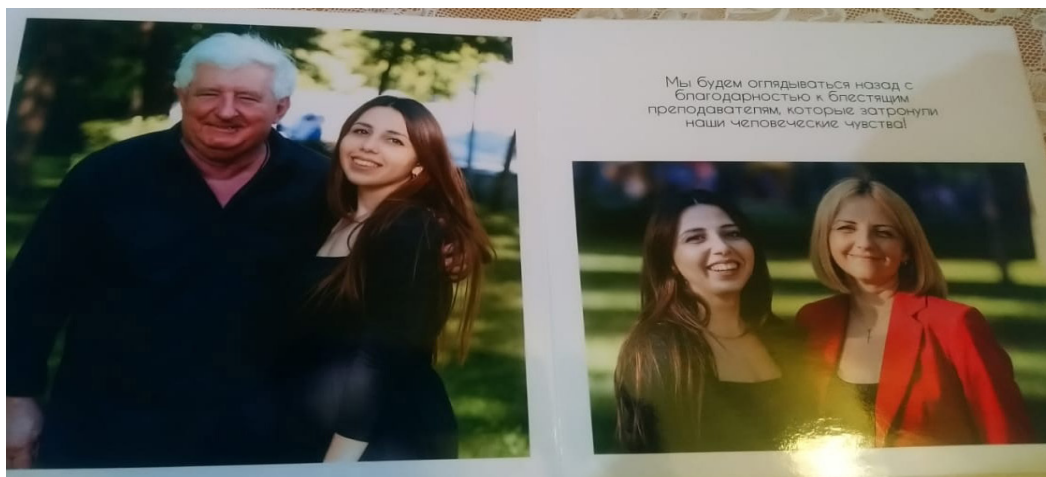
Кочарян Элен Кареновна

Учитель года в номинации «Педагогический дебют» 2019, Учитель года Дона 2021, финалист конкурса Учитель года России 2021. (студентка) Учитель истории и обществознания. 6 лет преподает в МАОУ Юридической гимназии имени М.М.Сперанского. За это время стала победителем муниципального этапа конкурса «Учитель года 2019» в номинации «Педагогический дебют». В 2021 году Элен Кареновна стала лауреатом Всероссийского конкурса «Учитель года 2021». В 2022 стала участницей Приоритетного национального проекта "ОБРАЗОВАНИЕ" (ПНПО) и стала лауреатом президентской премии



Марахонько Юрий Сергеевич

Обладатель президентского гранта на создание фильма «Свет Рождества» в 2019–2020 гг., Учитель года Азова 2021, обладатель знака губернатора РО за милосердие и благотворительность, обладатель почётной грамоты союзного государства (Беларусь) за лучший урок истории к 100 летию Первой Мировой войны, создатель благотворительного фонда «Детская Деревня». (студент, магистрант)



Фрагмент из книги о магистратуре Шогана В. В.



Доцент Сторожакова Е. В.,
научно-педагогическая конференция



Звонок.
Завершение творческого действия



▶
Студенческая научно-
педагогическая
конференция
ИИМО ЮФУ



◀
Счастливая
Магистратура
В. В. Шогана



Магистратура
В. В. Шогана Май и радость

▶
Настроение магистратуры.
Метод Керна В. В. Шогана



Тренер учительской сборной
В. В. Шоган



ЗАЛ ИСТОРИИ

Кабинет истории В. В. Шогана



ЗАЛ ИСТОРИИ
В. В. Шогана



Кабинет истории В. В. Шогана



Так ученики узнают
о теме урока истории



Лаборатория
творческого
ответа



УРОКИ



Владимир Васильевич Шоган. УРОК ОБРАЗ



Начало урока настроения.
Владимир Васильевич Шоган



Наблюдение студенческого урока.
Профессор Алфёров А.Д., профессор
Шоган В.В., доцент Овчинников Е.М.



Мастер представляет будущих учителей
студентов школьникам

Кочарян Элен Кареновна - Проблемное
задание Учитель года в номинации «Пе-
дагогический дебют» 2019, Учитель года
Дона 2021, финалист конкурса Учитель
года России 2021 (студентка)





Педагогическая практика под руководством В.В. Шогана началась в историческом зале



Инклюзивный урок истории в проекте «Я познаю мир»
под руководством Сторожаковой Е. В.



Урок мышления «Интрига»
в исполнении магистранта
ИИМО ЮФУ
Евгения Чудакова



Элен Кочарян.
Проблемное задание

Урок исторического мышления.
Педагогическая практика



Начало урока
исторического мышления

МАСТЕР-КЛАССЫ В. В. ШОГАНА И Е. В. СТОРОЖАКОВОЙ



Мастер-класс «Глубинная технология обучения истории»



Билет на мастер-класс
В. В. Шогана «Подвал
бродячей собаки»



Мастер-класс В.В. Шогана Урок истории –
событие культуры. Мы начинаем



Монолог Бориса Годунова в исполнении
магистранта ИИМО ЮФУ Ивана Кужелева



Мастер-класс В. В. Шогана
«Исторические детали» в исполнении
магистрантов ИИМО ЮФУ Максима
Фалькина и Андрея Перцовского



Фрагмент инклюзивного спектакля «Бабочка», реж. Е. В. Сторожакова



Монолог Александра 1 в исполнении магистранта ИИМО ЮФУ Мифаника Евгения



Боярыня Морозова. Фрагмент мастер-класса В. В. Шогана в исполнении магистрантки ИИМО ЮФУ Алёны Толстой



Мастер-класс В. В. Шогана «Эпоха Александра 1» в исполнении магистранта ИИМО ЮФУ Юрия Марахонько



Дмитрий Ющенко, магистрант ИИМО ЮФУ, фрагмент урока «Финансы и Банки»



Персонификация. Владимир Маяковский в исполнении магистранта ИИМО ЮФУ Юрия Марахонько

Царская семья – отрывок из спектакля по поэме Валерия Брюсова «Конь Блед»



Завершение спектакля





Магистрант ИИМО
ЮФУ в роли Сергея
Муравьева-Апостола



Над Петербургскими домами



Спектакль «Декабристы»



Завершение спектакля



Спектакль «Шестидесятники»



Фрагмент мастер-класса
«Учитель первый рубеж
обороны».
Спектакль
«Лёнька Королёв»

Репетиция спектакля «Степан Разин» в МБОУ СОШ № 96 «Эврика Развитие»

