

В. БУРОВ
М. САПУНОВ

«Уроки бытия»

В «Повести о Сонечке» М.И.Цветаевой студиец Володя А., рассуждая об уроках хорошего тона, которые давал Стахович, говорит: «И я уже много понял, Марина Ивановна, и скажу, что это меньше всего — форма и больше всего — суть. Стахович учит нас быть. Это — уроки бытия». Попробуем операционализировать это яркое и точное определение практики духовной педагогики.

В предыдущих публикациях [1], развивающих концепцию психкультуры, мы последовали за сформулированными [2] тезисами о новом качестве моделей культурно-исторической психологии. Особое внимание мы уделили понятию медиатора, поставленному В.П.Зинченко и Е.Б.Моргуновым в центр программы развития наук о человеке.

Исходя из определенного Б.Д.Элькониним понятия посреднического действия педагога, мы предложили модель действия, в основе которой лежит разделение духовного опыта человечества на множество сфер, открываемых ученику через ключи-медиаторы.

При обсуждении этой модели на семинарах-тренингах для учителей и школьных психологов была получена картина разнообразной практики педагогического руководства духовным становлением учащихся.

Выделение сфер духовного опыта и акта открытия их ученику педагогом потребовало использования участниками наших тренингов непсихологических категорий — добра и зла и личностной духовной силы педагога. Вместе с тем, эти категории раскрывают глубины педагогики и на психологическом, и на физиологическом уровнях воздействия, когда ребенок всей своей органикой («телом») проживает индуцированные общением состояния, превращающиеся в формы его бытия. Личностная сила рассмат-

ривалась как умение педагога увлечь учеников на путь духовных открытий. Мы связываем его с описанным В.Д.Шадриковым [3] уникальным духовным состоянием, наполненностью внутренней энергией и энтузиазмом, гармонией разума и интуиции, самосознания и самоощущения, действия и созерцания.

Важным для разрабатываемого нами подхода расширением категориального аппарата и шагом в психологию духовного бытия явилось определение Е.А.Климовым [4] субъектного мира человека. Мы выделяем его как особый тип реальности, «лежащий» между личностью и социальным миром и заполняющий вакуум так называемой информационной модели социального сообщества. Здесь можно увидеть новое качество взаимодействия — взаимодействие субъектных миров. Понимание этого нового качества достигается в свете открытий Ю.А.Буровым [5] принципа информационно-негэнтропийного баланса и Н.А.Носовым [6] явления девиртуализации внутреннего опыта человека.

Согласно принципу информационно-негэнтропийного баланса, информационные процессы развиваются над структурами реальности — негэнтропийными структурами, от которых и зависит различие информационной сложности одного действия для разных субъектов. Эти структуры существуют объективно, но выбор их как своего мира и основания жизни принадлежит каждому человеку. Согласно принципу девиртуализации, различные структуры реальности обнаруживаются опытом человека в их виртуальной форме — неожиданных появлениях и исчезновениях. Человек постепенно переводит некоторые из них в форму постоянно присутствующих в его мире — девиртуализирует, планируя и реализуя свою деятельность.

Признание реальности субъектного мира человека перекидывает мост от гносеологических к онтологическим моделям и технологиям. Задачи онтосинтеза — синтеза реальности субъектного мира человека ставятся в том числе как задачи образования.

Не только в моделях психологии, но и в педагогической теории, и в школьной практике происходит переход от моделей оппозиции действительности и познающего ее субъекта к моделям бытийного единства человека и мира. В этом переходе видится путь к духовности, целостности и фундаментальности образования.

Общее школьное образование многие десятилетия шло от системы дисциплин, определяя обязательную для всех сумму знаний. Гуманизация школы сместила акценты на удовлетворение образовательных потребностей учащихся, предоставление каждому возможности реализовать индивидуальную траекторию обучения с выбором как дисциплин, так и глубины их изучения. Но как непокоренные вершины остаются духовные традиции старого российского учительства и яркие творения выдающихся педагогов — вальдорфская педагогика Р.Штейнера, педагогика коллективизма А.С.Макаренко, педагогика чувств В.А.Сухомлинского. Центром отсчета для них является не система дисциплин и не индивидуальность, и даже не формируемые качества личности, а соединяющий человека и мир, объемлющий человеческое существование всеобщий процесс — бытие. Такие педагогические системы построены не столько на гносеологических, сколько на онтологических концепциях авторов — их представлениях о сути человеческого бытия, его реальностях, освоение которых и дается ученику в этих моделях педагогики (сверхчувственная действительность мира у Р.Штейнера, коллективистское сознание у А.С.Макаренко, эстетическая и этическая полнота бытия у В.А.Сухомлинского).

Перемещение центра «тяжести» на формирование образовательным учреждением концепции бытия требует даль-

нейшего развития содержания образования и методов педагогики. И если гуманизация ввела вариативные учебные планы и расширила спектр изучаемых предметов, то онтологизация требует выделения бытийной составляющей учебно-воспитательного процесса, каждого урока, осознания и планирования такой составляющей в работе учителя и образовательного учреждения. Каждый урок в школе должен быть уроком бытия — синтезом качества жизни.

Обсуждение школьной практики на занятиях с учителями показало, что каждый из них строит свою работу на основе выбранной им концепции бытия, видит содержание образования через призму некоторой структуры объема человеческого бытия, создает особый субъектный мир, открывает близкие ему сферы духовного опыта, формирует особую гармонию человека и мира, создает уникальную общность духовного и внутреннего психического опыта педагогов и учащихся.

Обретаемое на «уроке бытия» внутреннее качество человека в повести М.И.Цветаевой предстает как внутренняя форма, определяющая мысли, слова и действия. Это не Я-образ, а именно бытийная форма, Я-состояние и качество бытия личности. Осознание человеком своих Я-форм, работа по их выстраиванию и управлению ими могут быть предложены как первый опыт онтосинтеза и формирования соответствующей психологической компетентности.

Особое значение в синтезе Я-форм мы придавали реконструкции концепции бытия, построенной М.Мамардашвили в лекциях о Марселе Прусте. Мераб выделяет две бытийные формы человека. Первая — жизнь сознания человека под защищающим от стихий мира «зонтиком идентичности», когда вся энергия уходит на удержание привычной структуры мира и привычного себя. Вторая — открытая всем стихиям жизнь души человека собрана вне идентичности и себя, и мира, когда энергия человека в точке «полного присутствия», и свободный от форм человек слышит обращенный к нему призыв свободного от

форм мира и отвечает на этот призыв актом творения новых и неожиданных форм и себя, и мира. Этот жизненный отклик на призыв мира есть призвание человека.

Точка «полного присутствия» использовалась нами как исходная для онтосинтеза. Реконструкция этой Я-формы проводилась на основе ассоциированного состояния, когда человек погружается в поток ощущений и прерывает попытки осознания предметного мира. Такое состояние мы индуцировали через работу с ощущением тела, наполняя его пространственную форму энергией и светом, расширяя и трансформируя эту форму, выстраивая диссоциации и реассоциации.

Решение задач онтосинтеза мы строили с использованием разработанной П.Я.Гальпериным техники поэтапного формирования умственных действий. В этой технике первоначально формируемое умственное действие осуществляется в материальном плане как манипулирование с предметами. Действия онтосинтеза при их освоении также первоначально давались нами через подобное «манипулирование»: описанные выше операции с пространственной Я-формой, символические перемещения человека из одной обстановки в другую, акты символического взаимодействия с окружающими (ритуальное приветствие с контактом руками и взглядом как символ позитивных отношений, хоровод как символ единства, известное упражнение с поддержкой падающего партнера в круге как символ групповой поддержки и доверия к людям и т.д.).

На этом пути психотехника выступает в качестве инструмента медиации — соединения внутреннего опыта человека с открываемыми ему сферами духовного опыта.

Учебно-воспитательный процесс сегодня реализует богатый арсенал педагогических технологий. Это и технологии обучения, и технологии воспитания, обеспечивающие воспроизводство обществом форм социального бытия.

Опираясь на концепцию субъектного мира, мы рассматриваем воспитанни-

ка как активное действующее начало человеческого бытия, творца форм своей жизнедеятельности — бытийных форм. Образование этих форм мы рассматриваем через призму структурирования субъектного мира. Такое структурирование в социальной психологии объясняется воздействием реализуемых сообществами практик согласования систем значений — дискурсивных практик. Выделим такие дискурсивные практики и в педагогике — предлагаемые воспитанникам системы значений и техники согласования этих значений. В дискурсивной практике, кроме овладения социально принятыми (конвенциональными) системами значений, мы выделяем бытийный характер этих систем значений как структуры субъектного мира человека. Дискурсивные практики в педагогике мы рассматриваем как один из механизмов синтеза бытийных форм. При этом нас интересует не столько синтез представлений о строении мира, сколько синтез самого строения субъектного мира как действительности жизни человека.

Приведем примеры дискурсивных практик в педагогике А.С.Макаренко, В.А.Сухомлинского, Р.Штейнера.

А.С.Макаренко вводит воспитанника в систему значений коллективистского сознания и самосознания. «Честь коллектива» — одно из формируемых им значений. Элементом практики, организующей это значение в коллективе воспитанников, является ритуал переноса знамени. Любое перемещение знамени из комнаты в комнату осуществляется с выстраиванием всех 600 воспитанников и под оркестр из 60 человек.

В педагогике В.А.Сухомлинского выделяется конструктор «аромат слова». Согласование его значения в учебно-воспитательном процессе происходит через «путешествия» к истокам слова. Так, для понимания слова «луг» дается чувственное переживание общения с живым лугом и рефлексия этого переживания в словах и рисунках.

В вальдорфской педагогике Р.Штейнера используется упражнение «эвритмия» — выражение учащимся образов

своего восприятия, своих чувств и мыслей через напоминающее свободный танец движение. Это упражнение устанавливает гармонию чувств и тела как суть антропософской картины мира.

Эти примеры показывают, что педагогика является системой дискурсивных практик и практик онтосинтеза, без вхождения в которые невозможно использовать главные ее богатства. Такое понимание педагогики открывает не только наследие замечательных учителей, но и ценнейшие достижения человеческой мысли, содержащиеся в трудах философов и произведениях писателей. На основе выделенных нами [1] принципов можно проводить реконструкцию бытийных форм по их описаниям, представленным в философии и литературе.

Такой подход был реализован нами на уроках литературы в 6–7 классах московской средней школы № 930 применительно к задаче формирования автономной нравственности у подростков. Интериоризация представленных в литературе описаний бытийных форм в проведенном эксперименте осуществлялась путем включения его участников в построенные нами дискурсивные практики.

Изучаемые по программе литературные произведения использовались в качестве медиаторов, открывающих доступ к соответствующим сферам духовного опыта.

Решалась задача актуализации и де-виртуализации опыта и гуманистического отношения к человеку (осознания высшей ценности человеческой индивидуальности). Школьникам предлагалось «вспомнить», когда они переживали и действовали как герои литературного произведения. Рефлексивный процесс включался при обсуждении произведения и при написании сочинений. В результате такого опосредования актуализировался и структурировался соответствующий внутренний психический опыт. Категоризация этого опыта на занятиях переводила смутные образы состояний, отношений и переживаний подростков в четкие осоз-

наваемые формы представлений о себе и об окружающих как о нравственных и ярких индивидуальностях. Первоначально виртуальные впечатления в течение учебного года, опосредуясь в педагогическом общении и в отношениях в учебной группе, обретали постоянный статус.

Формируя на «уроке бытия» субъектный мир, концепцию бытия, включенность в сферы духовного опыта человечества, систему значений, содержание и структуру внутреннего опыта, педагогическая система определяет, какие действия в жизни будут для человека внутренне сложны, а какие легки, — индивидуальную сложность в решении общих для всех жизненных задач. Образование, структурируя мир, строит баланс естественного для человека: коллективизм — индивидуализм, чувственное — рациональное, созерцание — действие, работа с природой, техникой, знаковыми системами, художественными образами или людьми. Создается особая легкость или трудность для различных направлений движения в жизни; сложные для человека ситуации, возникшие (структурировавшиеся) в одной структуре мира, глубоко трансформируются при переходе к другой, вплоть до их полной деструктуризации. Образование, управляющее онтосинтезом, воздействует на всю судьбу человека.

Такая работа требует не только создания категориального аппарата «уроков бытия», но и проведения тренингов, где учителя могли бы войти как в систему абстракций, так и в особый опыт онтологического синтеза в педагогике.

Литература

1. Высшее образование в России. — 1999. — №4; 2000. — №2.
2. *Зищенко В.П., Моргунов Е.Б.* Человек развивающийся. — М., 1994.
3. *Шадриков В.Д.* Духовные способности. — М., 1996.
4. *Климов Е.А.* Образ мира в разнотипных профессиях. — М., 1995.
5. Рефлексивные процессы. — М., 1994.
6. *Носов Н.А.* Виртуальный человек. — М., 1997.