

Федеральное государственное автономное образовательное
учреждение высшего образования
«Южный федеральный университет»



На правах рукописи

СТОРОЖАКОВА Екатерина Владимировна

**ГЛУБИННЫЙ ДИАЛОГ
В СОДЕРЖАНИИ И ТЕХНОЛОГИЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

13.00.08 – теория и методика профессионального образования

Диссертация
на соискание ученой степени
доктора педагогических наук

Научный консультант:
доктор педагогических наук,
профессор Е.В. Бондаревская

Ростов-на-Дону – 2015

Оглавление

Введение	5
Глава 1. Методологические предпосылки теории глубинного диалога в педагогическом образовании	35
1.1 Методологические основания теории глубинного диалога	35
1.2 Философские основания глубинного диалога	42
1.3 Психологические предпосылки возникновения глубинных диалогов в педагогическом образовании	52
1.4 Историко-педагогический анализ понимания глубинного диалога в педагогическом образовании	61
1.5 Западная педагогика XX века о сущности глубинных диалогов в образовании	76
1.6 Тенденции возникновения глубинных диалогов в советском педагогическом образовании	85
1.7 Обзор актуального состояния научных исследований в области глубинного диалога в современном педагогическом образовании	92
Глава 2. Сущность, условия, возникновения и теоретико-методологическая характеристика глубинного диалога в профессиональной подготовке учителя в условиях педагогического образования	107
2.1. Понятие глубинного диалога в педагогическом образовании	107
2.2. Событийность как условие возникновения глубинных диалогов в педагогическом образовании	114
2.3. Единое образовательное пространство в контексте теории глубинного диалога в педагогическом образовании	133
2.4. Интенциональный инструментализм как методологическое основание теории глубинного диалога в педагогическом образовании	145

2.5. Определение инвариантной структуры в организации форм педагогического образования в контексте теории глубинного диалога	160
2.6. Коммуникативная динамика профессиональной подготовки будущих учителей в контексте теории глубинного диалога в педагогическом образовании	173
Глава 3. Регулятивные принципы теории глубинного диалога в педагогическом образовании	189
3.1. Целеполагание в контексте теории глубинного диалога в педагогическом образовании	189
3.2. Погружение и самопогружение в контексте теории глубинного диалога в педагогическом образовании	200
3.3. Самостоятельность в контексте теории глубинного диалога в педагогическом образовании	214
3.4 Актуализация как фактор духовно-нравственного развития будущих учителей в контексте теории глубинного диалога в педагогическом образовании	220
3.5 Индивидуальный подход при микрогрупповом образовании в контексте теории глубинного диалога в педагогическом образовании	227
Глава 4. Модернизация педагогического образования в свете теории глубинного диалога	239
4.1 Обновление основных содержательных компонентов педагогического образования в свете теории глубинного диалога	239
4.2 Теория глубинного диалога как фактор создания новой классификации средств в педагогическом образовании	247
4.3 Методы педагогического образования в контексте теории глубинного диалога	258
4.4 Обновление форм педагогического образования в контексте теории глубинного диалога	297

4.5. Микрогрупповые формы организации педагогического образования в контексте теории глубинного диалога	310
Глава 5. Обновление содержания педагогических компетенций как результат практического внедрения теории глубинного диалога в педагогическое образование (Модель профессионального становления учителя школы в условиях педагогического образования)	322
5.1. Совершенствование педагогических компетенций как результат практического внедрения теории глубинного диалога в педагогическое образование	322
5.2. Призвание и служение как базовые глубинные компетенции профессионального педагогического образования	330
5.3. Переживание смыслов как основа формирования базовых глубинных компетенций в педагогическом образовании	338
5.4 Оценка глубинного диалога на занятиях в вузе как фактор формирования базовых педагогических компетенций	342
Заключение	369
Литература	375
Приложение	

Введение

Актуальность исследования. Современная профессиональная подготовка учителя в педагогических вузах по содержанию и технологиям остается практически неизменной и репрезентирует традиционное построение процесса обучения и не отличающуюся разнообразием воспитательную работу. В то же время в ст. 2 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ подчеркивается: «Образование – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенного объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов».

Если рассматривать современное педагогическое образование в свете нового закона об образовании, то можно с уверенностью говорить об очевидном доминировании компетенций интеллектуального толка. В педагогическом дискурсе значительное распространение получили такие инструментальные категории, как «конструкт», «модель», «проект», «модуль», «компетенция». Такого рода категориальность несет в себе главным образом рациональный технократический подтекст педагогического мышления и образовательной практики, а условия, диктуемые идеалами информационного общества, делают это направление приоритетным для всех содержательных компонентов образования. В современном обществе обострилась проблематика, связанная с гуманитарным фактором. По словам Е.В. Бондаревской, «гуманитарный кризис проявляется в остром дефиците человечности и гуманных качеств в современном обществе ...». При этом педагогическое образование обеднено в плане обращенности к глубинным

смыслам профессии и жизни, вследствие чего, как можно предположить, современное поколение студентов – будущих учителей все чаще испытывает состояния отчуждения, заброшенности, одиночества, неуверенность в собственных силах, дезориентацию, потерю способности быть «центром интеграции» (К. Уилбер). Это происходит потому, что множество студентов, выбравших профессию учителя и наделенных интенциями глубинных смысловых отношений, не находят импульсов самореализации в системе действующего педагогического образования.

Сказанное подтверждается данными входной диагностики, которая была проведена нами перед началом исследования на всех факультетах Южного федерального университета, имеющих педагогическую направленность, и в 7 педагогических вузах Российской Федерации. В основу диагностики были положены базовые глубинные компетенции: призвания и служения. Призвание быть учителем есть открытие в глубинном сознании субъекта образования – студента – оснований для формирования всей системы профессиональных компетенций. Диагностическое исследование, охватывающее высшее педагогическое образование как целостное явление (6 лет), выявило обобщенное понимание студентами основных характеристик профессиональной деятельности учителя (объектная группа – 2731 человек = 100%): миссия призвания, гражданский подвиг как основа компетенции – 10%; нравственность учителя, преданность делу, категория служения – 6%; служение ребенку, образованию, человечеству – 13%; 71% студентов обратили внимание на поверхностные, сиюминутные задачи педагогической деятельности, которые они традиционно обсуждают на занятиях.

Исследования показывают, что содержание, процесс и среда высшего педагогического образования обеднены системными смысловыми контекстами, ситуациями, актуализирующими смыслы, символы, трансцендентные понятия, художественные образы будущей профессии. Становление новой содержательно-процессуальной модели высшего педагогического образования отражает конфликт уходящего

идеологического коллективизма с его представлением об индивиде, «растворенном в государственной и коллективной тотальности» (В.Г. Сигов), и рождающегося в общественном сознании нового понимания бытия человека как носителя индивидуально-личностной самостоятельности, новых форм мировосприятия посредством обращенности к целостным состояниям образности, мыслительности, отданности, воплощенности. Одним из условий разрешения этого конфликта является подготовка учителя, способного к принятию и развитию ориентированных на утверждение человека институтов и отношений социума.

Диагностический эксперимент демонстрирует, что существующая практика педагогического образования недостаточно реализует потребность в учителе, поддерживающем духовно-нравственные структуры формирующейся личности, а имеющиеся глубинные тенденции к образованию такого учителя слабо обобщаются, не выстроены как системная работа и существуют при доминировании технократического подхода. Теоретические исследования и опыт показали необходимость создания специальных условий для возникновения глубинных диалогов формирующегося педагога с культурным наследием, профессиональным окружением, со своими преподавателями и учениками. Диалог как событийная целостность, как способ постижения *себя через другое*, выступает инструментом личностного «самостроительства», обретения самосознания, субъективного мироотношения, оптимизма и чувства жизни, идеалов и профессиональных ценностей будущего учителя.

Такого рода понимание генезиса духовного мира учителя обуславливает необходимость введения в структуру теории и практики высшего педагогического образования концепта «глубинно-смысловой диалог», где глубинный диалог понимается как открытие бытийственных оснований поведения, сознания и самосознания студента в конкретной профессиональной форме: пробужденное, глубинное, существенное, ментальное и духовное состояние открывает субъекту образования связь с

всеобщим, вечным и вдохновляет его на качественное обновление и совершенствование современного социума и самого себя.

Исследование состояния изученности проблемы показало, что предпосылки создания такой теории имеют место как в философии, так и в педагогических и психологических исканиях. В исследованиях философов с различных позиций раскрывается сущность концепта «глубинный диалог». Так, в работах С. Кьеркегора глубинный диалог предстает как «вечная категория», у М. Бубера глубинный диалог рассматривается как взаимодействие «Я – Ты», как созерцание другого, и как «Я – Мы» – созерцание чувственного единства общности; Ж.-П. Сартр, М. Хайдеггер вводят понятие «ментальный глубинный диалог»; А. Камю, Г. Марсель, К. Ясперс – «трансцендентно-духовный глубинный диалог»; М.М. Бахтин, Н.А. Бердяев, В.С. Библер, М.К. Мамардашвили, В.В. Налимов, П.А. Флоренский, В.И. Холодный, Н. Луман рассматривают концепт «синтетический ментально-духовный диалог»; Л. Бинсвангер объясняет «глубинность» как реально существующее целостное психологическое состояние; Р. Мэй понимает глубинный диалог как акт «духовно-нравственного действия», У. Джеймс – как «поток сознания». К. Роджерс создает концепцию «глубинного отражения», Р.К. Мертон анализирует категорию «диалог» как «созерцание».

Педагоги Я.А. Коменский, Дж. Локк, И.Г. Песталоцци, Ж.-Ж. Руссо, Л.Н. Толстой раскрывают глубинный диалог как «саморазвивающуюся категорию»; Ш.А. Амонашвили, А.С. Белкин, В.Н. Сорока-Росинский, В.А. Сухомлинский, С.Т. Шацкий также указывали на необходимость глубинного диалога в образовании.

Онтологический взгляд на функционирование глубинного диалога в высшем педагогическом образовании, на его проникновение в смыслы жизни человека и человечества, его роль в открытии и понимании глубинных смыслов профессии, его эффективность в духовно-нравственном развитии студентов представлен в современных педагогических концепциях и теориях:

лично ориентированного, лично-развивающего образования (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков), конфликта парадигм (Е.А. Ямбург), культурологического воспитания (Е.В. Бондаревская), духовно ориентированного воспитания (Т.И. Власова), смыслодидактики (И.В. Абакумова). Идея глубинного диалога просматривается в онтопарадигмальном подходе (Н.М. Борытко), гуманитарно-антропологическом подходе (Б.М. Бим-Бад, В.Г. Горшкова), в теории и методике проблемного обучения (И.Я. Лернер), в технологиях лично ориентированного обучения (В.В. Сериков), в образовательных комплексах (В.Т. Фоменко), в теоретических основах технологий образования (В.М. Монахов), в диалогической модели гуманитарного образования (С.В. Белова), в модульных технологиях лично ориентированного образования (В.В. Шоган).

В процессе изучения тенденций, связанных с использованием в образовании глубинных диалогов, в отношении к исследуемой проблеме обнаружены следующие **противоречия**:

1) на уровне методологии педагогики:

– между утверждающимся представлением о диалогической природе духовной культуры и слабой представленностью идей «глубинного диалога» в содержании и технологиях профессиональной подготовки учителя;

– между тенденциями стандартизации, рациональной технологизации образовательного процесса в высшей школе и недостаточной разработанностью теоретических оснований для построения гуманитарно-диалогических моделей обучения, востребованных в сфере профессионального образования педагога;

2) на уровне целеобразования:

– между востребованностью учителя, подготовленного к работе с личностной сферой воспитанника, и недостаточной представленностью данной компетенции в целях высшего педагогического образования;

– между существующими тенденциями обращенности к глубинным уровням сознания студента, требующим произвольности и свободы самовыражения, и недостаточной актуализацией в образовательной среде педагогического вуза условий, правил и норм, создающих возможности свободного выражения личности;

3) на уровне содержания и технологий высшего образования:

– между специфическими механизмами развития педагогического сознания, предполагающего субъектную позицию будущего педагога в отношении к педагогическим реалиям, актуализации в его сознании смылосодержащих компонентов, символов, трансцендентных понятий, художественных образов, и слабой представленностью в содержании педагогического образования системных жизненно-смысловых контекстов;

– между потребностью школы в учителе, обращенном к глубинным смыслам жизни, и отсутствием обоснованных критериев и систем приемов для реализации глубинных диалогов в высшем педагогическом образовании и в практике школ, обеспечивающих различные новообразования в смысловой сфере воспитанников.

Выявленные противоречия позволили выделить **проблему исследования** как разработку основ теории глубинного диалога в высшем педагогическом образовании, определяющей организационно-педагогические условия подготовки учителя, обладающего духовно-нравственными компетенциями призвания и служения Родине, человечеству и способного к построению образовательного процесса в соответствии с моделью глубинного диалога.

С учетом вышеизложенного сформулирована **тема исследования**: «Глубинный диалог в содержании и технологиях педагогического образования».

Объект исследования: целостный образовательный процесс в высшей педагогической школе, обогащенный практикой глубинного диалога.

Предмет исследования: теория глубинного диалога как основа построения содержательного и процессуального аспектов высшего педагогического образования.

Цель исследования: обоснование теории глубинного диалога как основы содержания и технологий подготовки учителя, способного использовать идеи и техники «глубинного диалога» для саморазвития и формирования духовно-нравственной сферы воспитанников.

Гипотеза исследования основывается на том, что теория глубинного диалога станет научной основой системы подготовки учителя, адекватной социокультурной миссии этого процесса, если:

– в высшем педагогическом образовании будет обеспечена нераздельность глубинно-смысловой и технологической профессиональной подготовки учителя;

– содержательно-процессуальную сферу данного образования будет составлять система образовательных событий как способов участия студентов в проектировании, создании и переживании педагогической реальности, соотнесенных с внутренней событийностью субъекта образования – студента, открывающая глубинные смыслы профессии;

– в качестве метода духовно-нравственного образования студента выступит глубинный диалог как условие перехода от внешней ориентации мироотношения к внутренним глубинным смыслам профессии и как способ обретения опыта организации педагогических практик как приемов трансформации собственного глубинного диалога в события педагогической реальности посредством педагогически целесообразного воплощения возникших в глубинах сознания образов, продуктов их анализа и смыслов в видах и формах деятельности, отношений и переживаний воспитанников;

– продукт, создаваемый будущим педагогом в учебно-исследовательской, проектной и собственно практической деятельности, будет рассматриваться как подлинно педагогический (педагогически целесообразный), если смысловое содержание будет выражением

«внутренней событийности» будущего учителя, понимаемой как чистые состояния сознания ментального и трансцендентно-духовного уровня (радость сотрудничества, успех, польза, взаимопомощь, уют, свобода, доверие, созерцание, радость открытия, оптимизм, выбор, переживание единства мира, покой вечности), будет выступать как тождество деятельности и ментально-духовной событийности;

– содержание высшего педагогического образования не будет сводиться к усвоению знаний и предметно-методических действий, а будет выступать как синтез постигаемой педагогической культуры и продуктов личностного глубинно-смыслового опыта студента, актуализируемого в диалогах с самим собой («Я – Я»), с другим студентом, преподавателем, учителем-практиком, с учеником школы в условиях педагогической практики («Я – Ты»), со студенческой группой («Я – Мы»), что в итоге формирует опыт межсубъектного сотворчества, составляющего квинтэссенцию педагогической деятельности;

– становление профессиональной компетентности будущего педагога происходит благодаря его включению в образовательные события ментального или трансцендентного свойства, обращенные к основополагающим смысловым линиям жизни другого человека (или человечества), глубинный конфликт которых по мере профессионального генезиса педагога все более полно и адекватно принимается им как собственный внутренний конфликт, требующий его профессионально-педагогической активности;

– учебный процесс педагогического вуза будет организован как двуединство рационально-деятельностного и глубинно-смыслового подходов, что предполагает наряду с традиционными академическими формами опыт созерцательных бытийственных, мифологических, художественно-культурных практик, путешествий, лекций образного знаково-символического содержания, занятий спонтанного мышления и

настроения, творческих проектов и педагогических рефлексий, творческих образовательных практик.

Цель и гипотеза определили следующие **задачи исследования**:

- 1) определить методологические основания теории глубинного диалога и раскрыть сущность и содержание концепта «глубинный диалог»;
- 2) разработать педагогическую концепцию глубинного диалога в высшем педагогическом образовании;
- 3) определить регулятивные принципы и закономерности глубинного диалога;
- 4) охарактеризовать особенности содержания высшего педагогического образования в контексте теории глубинного диалога;
- 5) рассмотреть практики глубинного диалога как модернизационный ресурс развития педагогического образования.

Методологическую основу исследования составляют:

1. Концептуальные аспекты: концептуально-целостный аспект (Ю.К. Бабанский, Г.С. Батищев, Г. Гегель, И.Ф. Герbart, Я.А. Коменский, М. Кун, К.Р. Поппер, А.И. Фортова) – для определения целостности как ведущего свойства теории глубинного диалога в высшем педагогическом образовании; концептуально-интегративный аспект (К.А. Абульханова-Славская, М.М. Бахтин, Б.М. Бим-Бад, Е.В. Бондаревская, Н.М. Борытко, Е.П. Белозерцев, В.В. Горшкова, А.Я. Данилюк, Н. Кузанский, М. Мид, Е.А. Ямбург), представленный полицентрическим единством культурологических концепций; концептуально-дискурсивный аспект (А.Г. Бермус, Т.А. ван Дейк, В.И. Карасик, Г.Б. Корнетов, В.В. Налимов, Ш. Райхельт Пауль Тиллих, Б. Рассел, М. Фуко, Ю. Хабермас), раскрывающий природу образовательных событий и способов их отражения в системе онтологических понятий и художественных образов как условий для актуализации глубинно-смыслового диалога; концептуально-футурологический аспект (Н.А. Бердяев, Е.П. Белозерцев, Б.М. Бим-Бад, Е.В. Бондаревская, Л.П. Карсавин, М.К. Мамардашвили, В.В. Сериков,

П.А. Флоренский, В.И. Холодный, С.Т. Шацкий, В.В. Шоган, М.П. Щетинин) как открытие ценностно-смысловых перспектив педагогической деятельности и педагогического образования в инновационном обществе.

2. Разработка теории глубинного диалога в высшем педагогическом образовании основана на использовании идей общих методологических подходов:

– онтологический подход, ориентирующий на исследование глубинного диалога как «вечной категории бытия» (Б.Л. Вышеславцев, Н. Гартман, В.В. Зеньковский, С. Кьеркегор, В.И. Слободчиков, В.С. Соловьев); ментально-глубинной формы бытия (И.И. Васильева, Т.Н. Власик, В.И. Гинецинский, Е.В. Золотухина-Аболина, Ю.Н. Емельянов, Н.И. Николаев, В.Н. Памферов, Ж.-П. Сартр, А.А. Ухтомский, М. Хайдеггер, Й. Хейзинга); трансцендентно-духовного глубинного диалога как формы бытия (А. Камю, Г. Марсель, Г.В. Лейбниц, А.Н. Типсина, С.Л. Франк, С.Л. Франкл, О. Шпенглер, К. Ясперс); синтетического ментально-духовного диалога как формы бытия (В.Г. Брылева, А.А. Богатов, А.Я. Гуревич, Л.П. Карсавин, М.К. Мамардашвили); «бытия» как основы духовности в образовании (Г.С. Батищев, Е.В. Бондаревская, В.А. Беляева, Н.М. Борытко, Т.И. Власова, В.В. Горшкова, Л.М. Лузина, В.В. Шоган) – данные идеи были использованы для определения бытийственных оснований концепта «глубинный диалог» и теории глубинного диалога в высшем педагогическом образовании;

– аксиологический подход, рассматривающий глубинный диалог в аспекте абсолютных ценностей культуры (К.О. Аппель, Н.А. Бердяев, М.С. Каган, В.О. Кондинский, А.Ф. Лосев, Н.О. Лосский, Н. Лоренцен, Ю. Хабермас, Х. Перльман); проявление его – ценностно-смысловой подход (Е.В. Бондаревская, М.К. Каган, К.Н. Любутин, В.Е. Столович), направленный на определение ценностно-смысловых оснований теории глубинного диалога;

– когнитивный подход, предполагающий категориальную оппозицию «субъект – объект» (А.А. Вербицкий, Р. Декарт, И. Кант, Дж. Локк, И. Г. Фихте, Ф.В.Й. Шеллинг), категориальную оппозицию «субъект – субъект», раскрывающую структурные основания глубинного мышления (Л.Я. Гозман, Э. Гуссерль, М. Кун, С. Кьеркегор, В.В. Налимов, Г.Г. Шпет, К. Ясперс), ориентирующий на определение основных познавательных структур, условий актуализации субъект-субъектных отношений как предпосылки глубинного диалога;

– культурологический подход, направляющий на исследование глубинного диалога как *диалога культур* (К.Н. Вентцель, М.М. Бахтин, А. Бергсон, В.С. Библер, Ф. Калгрэн, А.Ф. Лосев, Ю.М. Лотман, В.В. Розанов, А.У. Хараш), открывающий в глубинном диалоге (М. Бубер, В.В. Зеньковский, Г. Зиммель) универсальную диалогичность образования (Е.В. Бондаревская, М.А. Гусаковский, Е.И. Исаев, Н.Н. Руденко, В.И. Слободчиков), ориентирующий на открытие места и роли глубинного диалога в содержании и технологиях высшего педагогического образования;

– герменевтический подход, предлагающий в качестве инструмента исследования глубинного диалога знаково-символический континуум (В.И. Батов, А. Белый, Г.-Г. Гадамер, Д. Доли, А.П. Журавлев, Э. Кассирер, К. Леви-Стросс, Н. Луман, Ч. Пирс, П.А. Флоренский, М. Хайдеггер, Ф.В. Шеллинг, Ф. Шлейермахер, П.В. Яньшин); знаки и символы как путь к открытию смыслов бытия (В.С. Библер, К. Вульф, Ю.М. Лотман) с использованием знаково-символического инструментария педагогической герменевтики (А.Ф. Закирова, Н. Крылова);

– лично ориентированный подход, в основе которого установка на понимание глубинного диалога как важнейшего инструмента конструирования лично-смыслового опыта (Д.Б. Бодалев, Е.В. Бондаревская, Т.И. Власова, В.В. Сериков) и на поиск системы условий открытия глубинных состояний бытия посредством концепта «глубинный диалог».

3. Психологическими основаниями теории глубинного диалога в высшем педагогическом образовании выступили: идеи экзистенциальной психологии – «глубинность» как реально существующее целостное психологическое состояние (Л. Бинсвангер, В.П. Зинченко, А. Маслоу, Д.И. Фельдштейн, Э. Цветков, Г. Цойгнер, К.Г. Юнг), «созерцательность» (В. Дильтей, Р.К. Мертон), концепция «глубинного отражения» (К. Роджерс, М. Кун, П. Тиллих), глубинный диалог как акт духовно-нравственного действия (А. Адлер, В.Н. Дружинин, И.С. Кон, М. Коул, Р. Мэй, А. Чуднова), как «поток сознания» (У. Джеймс, Дж. Дьюи, У. Килпатрик, Е. Паркхерст, Ж. Пиаже, С. Френе, Р. Фрейджер, П. Фресс, Э. Фромм) – как психологическая основа непрерывности бытийственных состояний в теории глубинного диалога; идеи психологии бихевиоризма – «поток активности» (Л.П. Гримак, Э. Торндайк) – как основа для определения глубинных оснований поведения, обусловленного глубинным диалогом; деятельностный подход как инструментальный понимания и проектирования новообразований личности, порождаемых глубинным диалогом (А.Д. Алферов, А.Г. Асмолов, Э. Берн, Б.С. Братусь, Ф.Е. Вапсилук, Л.С. Выготский, С.Т. Джанерьян, В.Е. Ключко, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Т.А. Флоренская).

4. Историко-педагогическими основаниями теории глубинного диалога в высшем педагогическом образовании выступили: эвристическая беседа с элементами глубинности (Сократ), природосообразность, систематичность, сознательность, структурность построения средств, методов и форм (А.О. Дистервег, Я.А. Коменский, П. Соколов), индивидуальный подход (Дж. Локк), тенденции глубинности в педагогическом общении (И. Г. Песталлоцци), свободное воспитание (Ж.-Ж. Руссо, Л.Н. Толстой), детское творчество (В.Н. Сорока-Росинский), эстетическое воспитание (С.Т. Шацкий), проявление антропологического дискурса в педагогике (В.К. Пичугина); «глубинный диалог» как способ существования гуманитарного образования (С.В. Белова, Т.И. Власова, Е.Н. Ильин, В.В. Шоган, Е.А. Ямбург), как содержание личностно-развивающих

ситуаций (В.В. Сериков), как аспект модернизации образования в контексте порождения его новых смыслов (А.Г. Бермус, В.М. Монахов, М.М. Поташник), «человек духовный, человек живой» (Ш.А. Амонашвили, Т.И. Власова, У.В. Маслиева, В.Г. Ополев, И. Пригожин, В.А. Ремизов, А.Н. Соколов), деятельностно-развивающий аспект (В.П. Беспалько, П.Я. Гальперин, А.М. Горохов, В.В. Давыдов, А.С. Кармин, В.Н. Памферов, Н.Ф. Талызина, А.В. Фурман, Д.Б. Эльконин), компетентностные аспекты (В.А. Болотов, И.А. Зимняя, В.В. Сериков) – как создание условий для обновления содержания в контексте концепта «глубинный диалог». Указанные подходы задают системные основания для создания теории глубинного диалога, интегрируя следующие аспекты: «событийность, диалогичность, интенциональность в образовании».

5. Технологическими основаниями теории глубинного диалога в высшем педагогическом образовании стали: технология личностно ориентированного обучения (З.А. Аббасов, Д.Б. Богоявленская, А. Гольдин, В.В. Сериков, С.Ю. Курганов, Е. Меес-Кристаллер, Г.П. Савкина, Г.К. Селивко, В. В. Сериков, А.Н. Тубельский, С.Л. Шмаков, И.С. Якиманская), образовательные комплексы (В.А. Караковский, В.Т. Фоменко), технология контекстного подхода (А.А. Вербицкий, В.М. Монахов), проектного (Н.Ф. Радионова), модель педагогического театра (С.В. Белова), модульная технология личностно ориентированного образования (А.Г. Алейников, М.В. Кларин, Т.А. Кривко-Апинян, Л.А. Найденова, Э. Стоунз, В.Н. Судаков, В.В. Шоган, Н.Е. Щуркова, П. Юцавичус).

Этапы исследования. Первый этап исследования – проблемно-поисковый (2005–2006 гг.). Основная цель этого этапа состояла в определении исходных характеристик исследования, выявлении актуальности и специфики проблемы, определении противоречий в системе педагогического образования, постановке цели, обозначении объекта, предмета научного анализа, формулировке задач исследования. Второй этап исследования – теоретико-экспериментальный (2006–2008 гг.). Был

проведен анализ философской, культурологической, психолого-педагогической отечественной и зарубежной литературы, а также опыта и проблем педагогического образования; определена и обоснована методологическая база исследования, выявлены проблемы, востребующие глубинный диалог в образовательном процессе и его научные основания. Третий этап исследования – этап создания авторской теории (2008–2010 гг.). Были представлены современные подходы к организации глубинных диалогов в образовании, определены научные основы теории глубинного диалога, уточнены философско-педагогические характеристики глубинного диалога, усовершенствованы основные компоненты содержания высшего педагогического образования, а также средства, методы и формы образования в контексте теории глубинного диалога. Четвертый этап исследования – аналитико-обобщающий (2010–2012 гг.). Выявлен духовно-нравственный потенциал глубинного диалога в высшем педагогическом образовании в условиях существенного глубинного мышления, переживания волеизъявления и рефлексии; проведены оценка и систематизация полученных экспериментальных данных, формулирование выводов. В русле исследования представлено авторское видение категории глубинного диалога в высшем педагогическом образовании.

Методы исследования. На проблемно-поисковом, теоретико-экспериментальном этапах и на этапе создания авторской теории применялся комплекс взаимодополняющих методов, адекватных предмету исследования: теоретический анализ и синтез (историко-графический, сопоставительный, логический, ретроспективный) философской, исторической, технологической, педагогической, культурологической и методической литературы; эмпирические методы (включенное наблюдение, анкетирование, тестирование, самооценка, рейтинг); праксиометрические методы (изучение и обобщение опыта работы педагогов и студентов в условиях возникновения глубинных диалогов на разных уровнях образовательного пространства вуза), самоотчет, эмпатическое слушание, диалог, идентификация,

биографический метод, проектирование, эксперимент. На аналитико-обобщающем этапе применялись методики: «Экспрессивные слова» (Ж. Пиаже), методики цветоведения (Г. Вагнер, И.-В. Гете, В. Кандинский, Э. Кох, А.В. Луизов, Е. Меес-Кристаллер, М. Миннарт, П.А. Флоренский, Г. Цойгнер, П.В. Яньшин); цветовой тест (М. Люшер), 16-факторный личностный опросник (Р. Кеттелл), опросник профессиональных предпочтений (Дж. Холланд), разработанная автором методика качественного анализа глубинных суждений «Инвариантные фразы», проективные методики: «Современный учитель», «Я-концепция творческого саморазвития», «Смысл жизни», «Дом моей души», «Профессия учителя как “призвание” и “служение”», «Принципы и правила творческого развития великого педагога» (Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, Ж.-Ж. Руссо и др.).

База исследования. Исследование проводилось в Институте истории и международных отношений ЮФУ, в Санкт-Петербургском институте лечебной педагогики и социальной терапии, в Адыгейском государственном университете, в Донском педагогическом колледже, в Константиновском педагогическом колледже, в МАОУ СОШ «Эврика-развитие» имени М.В. Нагибина, МБОУ СОШ № 67, МБОУ гимназии № 25, в центре лечебной педагогики и социальной терапии «СВеЧа» (г. Ростов-на-Дону).

Положения, выносимые на защиту:

1. *Методологические основания теории глубинного диалога в высшем педагогическом образовании.* Глубинный диалог – гуманитарная категория, требующая для своего исследования разработки гуманитарной методологии, направляющей исследователя на выявление условий организации высшего педагогического образования как человекосоразмерного и человекообразующего процесса, к тому же готовящего будущих педагогов к осуществлению такого рода процесса в своей профессиональной практике. Гуманитарный подход, положенный в основу этой методологии, направляет внимание исследователя на выявление внутренних детерминант действий, поступков, поведения субъектов и

предписывает исследовать образовательную ситуацию с позиции наличия или отсутствия в ней условий и обстоятельств, обеспечивающих духовное становление, интенции к непрерывному самосовершенствованию и другие личностные качества, свойства, состояния, обеспечивающие готовность студента к созданию в будущей профессиональной практике среды (ситуаций), актуализирующей глубинные искания у его воспитанников. В контексте гуманитарной методологии объектом исследования становится проектирование и осуществление образовательного процесса, обеспечивающего изменения во внутреннем мире студента, свидетельствующие о его восхождении от чувственного понимания педагогической профессии (в виде отдельных привлекательных бытийственных фрагментов, событий, образов) через диалог с миром, культурой, самим собой к глубинному ценностно-смысловому отношению к ней как к *призванию* и *служению*.

В диссертации представлено движение историко-педагогической мысли к открытию глубинного диалога как необходимости проектирования условий актуализации в образовательной среде, событий-откровений глубинного свойства в содержании, методах и формах современной профессиональной подготовки учителей. Процесс возникновения диалогического опыта предстает как восхождение от стихийного, спонтанного существования к бытийственному откровению субъектов диалога, а от него – к одухотворению реальных творческих профессиональных актов. Методологическими принципами теории глубинного диалога в педагогическом образовании выступили: *принцип событийности*, определяющий связь имманентной событийности субъекта образования с динамикой содержания и способов его усвоения; *принцип единого образовательного пространства*, раскрывающий критерии и условия возникновения глубинных диалогов в процессе принятия смыслов педагогической деятельности; *принцип интенционального инструментализма*, выявляющий системную схематику организации

педагогических событий и переживаний на пути к глубинному диалогу; *принцип инвариантной структуры образования* – сохранения во всех ситуациях субъектного способа постижения мира через восхождение от личностно-диалогического опыта студентов к символам и знакам образования, раскрывающим образ педагогической реальности, ее смысл как продукт глубинного диалогового переживания; *принцип коммуникативной динамики* в становлении педагогического сознания в логике микрогрупповых и микроколлективных общностей как реальных условий глубинных диалоговых актов.

2. Сущность и содержание концепта «глубинный диалог».

«Глубинный диалог» – структурная единица человеческой духовности, механизм движения сознания к постижению смыслов культуры, восхождение к чистым, целостным, гармоничным, субстанциональным состояниям сознания, которые являются основой реальных профессиональных представлений, логических суждений, переживаний и настроений, действий на основе волеизъявлений, самооценки и рефлексии педагогом своей профессиональной миссии.

Глубинный диалог в высшем педагогическом образовании – это проживание его субъектами бытийственных истоков жизни на уровне ученичества и учительства, открывающих понимание и путь формирования глубинных компетенций «призвание» к профессии и «служение» человеку, родине, человечеству, где под бытийственными истоками глубинного диалога понимаются совместное проживание ментальной и трансцендентной целостности жизни, спонтанность мышления, обращенность к чистоте открытия смыслов жизни и культуры, творческое самовыражение, воплощенность гармонии мира в истине, добре и красоте.

С позиций теории глубинного диалога дано авторское понимание категорий: *ментальности* как выражения глубинных смыслов единичной человеческой и профессиональной жизни учителя; *трансцендентности* как проживания отношения к профессии в контексте человеческих сущностных

свойств (любовь, истина, добро, красота, творчество, всеобщее, вечное, бессмертное); *глубинный диалог* – отношения субъектов на основе «взаимо-со-причастности» посредством тождества и глубинного бытия их сознаний. В этом творческом сопричастном отношении в обучении и воспитании возникает тождество образов – со-образность, тождество мыслей – со-мыслие, тождество переживаний – со-переживание, тождество действий – со-действие. Субъект образования в результате пребывания в глубинном диалоге обретает целостное чувство жизни (опережающую образность, мыслительность, отданность, воплощенность, обращенность), оптимизм перспективного видения профессиональной самореализации, вдохновение, определяющее ценность творчества. Структурными этапами восхождения к глубинному диалогу являются: символический образ, понимаемый как переход от глубинных спонтанных проявлений личности к самостоятельному творению символов; глубинное осмысление целостности своего профессионального мира и принадлежности к нему; смысловое переживание как чистота созерцательности глубинного диалога, который является основой для творческого преобразования и одухотворения социальных пространств; самостоятельное творческое действие (модель социальной духовной реорганизации); самооценка и рефлексия в контексте определения отношений «Я – Я», «Я – Ты», «Я – Мы». Создание условий для восхождения к глубинному диалогу связано с построением содержания и технологий педагогического образования, востребующих духовное саморазвитие будущего учителя.

3. Общая характеристика теории глубинного диалога в высшем педагогическом образовании. Теория глубинного диалога, разработанная в исследовании, основана на теоретико-методологической рефлексии опыта глубинных диалогов субъектов педагогического образования, возникающих в связи с их интенциями к смыслам и ценностным ориентациям профессионально-педагогической деятельности. Теория глубинного диалога обладает свойствами: *целостности* (охват различных форм духовного

смыслообразования), *функциональности* (раскрытие педагогических инструментов включения студентов в ситуации глубинного диалога), *каузальности* (определение психолого-педагогических детерминантов развития диалога), *интегративности* (выявление общих признаков «глубинного диалога» для различных его форм и состояний), *дискурсивности* (определение дискурса и структур мыследействия, адекватных целям «глубинного диалога»), *прогностичности* (предоставление инструментария для проектирования диалогических ситуаций), *футурологичности* (построение идеала качества педагогического образования). Данная теория становится методологией для всех, кто будет обращен к проблемам глубинного диалога, т.е. включает регулятивные принципы обновления целей, содержания и технологий педагогического образования, при которых глубинный диалог становится основным механизмом духовно-нравственного становления студентов и научно-педагогического потенциала преподавателей педагогического вуза. Категориально-понятийная база теории представлена концептами: «глубинный диалог»; «образовательное событие», структурирующими сознание будущего педагога, раскрывающими условия открытия им глубинных смыслов профессии, соответственно идейно-нравственных ценностей педагога: патриотизма (чувства гордости за Отчизну и желания ее процветания), гуманизма, отношения к труду, честности, целеустремленности, доброжелательности, терпимости, нравственной устойчивости. Продукт глубинного диалога – осмысление этических категорий: добра и зла, справедливости, чести и достоинства, совести и долга, потребности ориентироваться в мире различных религиозных идей и учений; проявление готовности к семейной жизни; осознание безусловной ценности другого человека. Глубинные искания являются ступенями восхождения к компетенциям «призвание» к учительской профессии и «служение» человеку, Родине, человечеству, выявленным в исследовании.

Теория глубинного диалога распространяется на множество аспектов педагогической деятельности, имеются в виду: глубинное педагогическое конструирование, т.е. создание символических, мыслительных, художественных, действенно-практических и рефлексивных образов; педагогическое глубинное моделирование, т.е. создание искусственных объектов, которые являются практическим выражением глубинных состояний самосознания будущего педагога (виртуальные экскурсии-фантазии, создание ситуаций по спонтанному моделированию уроков с глубинной мыслительной, этической, эстетической проблематикой, театрализованные лекции, семинары, практические занятия); педагогическое глубинное проектирование, суть которого в непосредственном духовном влиянии студентов и преподавателей на социальные группы различных типов (организация специальных семинаров инсайтной направленности, научных конференций с элементами глубинных свободных дискуссий, участие в деятельности педагогического театра, суть которого в презентации и последующем обсуждении педагогических средств, методов и форм, созерцательных путешествий, уроков-образов, уроков мышления, настроения, самостоятельного действия, рефлексии, определяемых теорией глубинного диалога и реализующих ее профессионально-развивающий потенциал.

Положения теории глубинного диалога реализуются в процессе подготовки педагога посредством модульной технологии, в основе которой выявленные в исследовании 5 модульных этапов. 1-й этап – пробуждение глубинных бытийственных профессиональных состояний студентов и восхождение к символике педагогических явлений. 2-й этап – осмысление первоначального образа, восходящего к самостоятельности решения глубинных проблем образования. 3-й этап – переживание смысла глубинного диалога в образовании. 4-й этап – продуктивное творческое действие. 5-й этап – рефлексия себя в профессионально-педагогической роли.

Технология предполагает создание системы глубинных мыслительных формул, к которым, как концентру, обращается спонтанная мысль студента при разрешении профессиональных коллизий.

4. Регулятивные принципы глубинного диалога описывают критериальные признаки глубинного диалога: *целеполагание* – опережающее понимание результативности глубинного диалога; *погружение* – система условий восхождения субъекта образования к глубинным актам самосознания; *самостоятельность* – выбор инструментов на пути к высшему проявлению глубинного диалога – самостоятельным выводам; *актуализация* – практическое регулирование априорного глубинного опыта как условие соотнесения глубинного диалога со школьной реальностью. *Индивидуальный подход при микрогрупповом образовании* – регулирование глубинных отношений в условиях образовательной микрогруппы. В ситуации интерактивного глубинного диалога у студентов формируются компетенции организации и передачи опыта глубинных переживаний школьникам.

5. Особенности содержания высшего педагогического образования в контексте теории глубинного диалога. Содержание обретает новые компоненты наряду с имеющимися видами опыта, среди которых знаниевый, опыт способов деятельности, творческий, компетентностный, личностный. Опыт глубинного диалога открывается в своей понятийности и чувственной форме на следующих процессуально-образовательных взаимопроникающих уровнях: онтологическом, мифорегиозном, художественно-культурном, учебном и социальном. В этой связи в содержание внедряется новая система знаков и символов, открывающих путь к освоению глубинных педагогических понятий (бытие, жизнь, свобода, сердечность, истина, добро, красота, творчество). В содержании профессиональной подготовки учителя в высшем педагогическом образовании открывается новая содержательная линия художественности (поэзия, проза, живопись, музыка, театр) в глубинном педагогическом контексте. Реализация теории глубинного диалога образования проявляется в дополнении содержания педагогического

образования опытом переживания и осмысления педагогических событий, вследствие чего обеспечивается формирование глубинных компетенций онтологического, мифорелигиозного, процессуально-образовательного и социального свойств, способствующих возникновению образов, глубинных мыслительных актов, смысловых переживаний, самостоятельных действий в контексте нравственного выбора, самооценки и рефлексии (метод создания образа, метод глубинного мышления, метод смыслового глубинного переживания, метод продуктивного действия, метод рефлексии). В результате исследования определены два основополагающих уровня глубинности содержания педагогического образования – ментальный и трансцендентный. Ментальный уровень представляет собой выражение глубинных смыслов единичной человеческой жизни, главной ситуацией проживания здесь является формула «смысл человеческой и профессиональной жизни учителя». Глубинное состояние ментальности результируется в глубинной компетенции «призвание» к профессии учителя. Профессиональная направленность содержания педагогического образования обеспечивается компетентностями духовно-нравственного уровня – профессионального призвания и служения. Глубинные компетенции «призвание» и «служение» – это качественно новый тип компетенции, являющийся результатом накопленного опыта глубинных переживаний, где переживания, с одной стороны, вид деятельности, опыт, а с другой – компетенции по организации такого рода переживаний.

6. Практики глубинного диалога в непрерывном педагогическом образовании. Практики глубинного диалога в образовании представляют модернизационный ресурс процесса педагогического образования, обеспечивающего усвоение его нового содержания – опыта реализации глубинных компетенций «призвание» и «служение». Новизна дидактических средств представлена в новых формах учебных занятий (лекции и семинары образного типа, лекции и семинары мышления, лекции и семинары настроения, лекции и семинары самостоятельного действия, лекции и

семинары актуализации и рефлексии), на уровне природных сезонных периодов (созерцательные путешествия онтологического типа, мифоонтологического типа, художественно-культурные экскурсии, специальные занятия в концертных залах, в оперном и драматическом театре), на уровне целостного учебного года (в зависимости от этапа обучения: на 1-м курсе бакалавриата функционирует комплекс опережающего представления, он реализуется на основе педагогических событий, в которых рождается опыт проживания целостности чувства профессиональной жизни; на 2-м курсе бакалавриата – рационально-аналитический комплекс, он преобразует хаос мыслительного опыта студентов в состояние глубинной сосредоточенности к свободе мыслительных актов, где в занятиях дискурсивного мышления студенты открывают для себя уже готовые понятия, а в специальных занятиях, основанных на персонификации, они вместе с выдающимся представителем образования, в диалоге с ним прослеживают открывающуюся сущность педагогических явлений; на 3-м курсе бакалавриата – комплекс персонифицированного настроения, в нем формируются компетенции организации сопереживания персонам образования и культуры, и опыт, приобретенный студентами в этом отношении, становится основой для организации смысложизненных переживаний школьников; на 4-м курсе бакалавриата – комплекс продуктивного творческого самостоятельного действия – комплекс синтетических событий в педагогической практике, где опыт и компетенции организации глубинно-мыслительных актов, смысложизненных проживаний аккумулируются в продуктивном творческом действии по созданию уроков, воспитательных событий, созерцательных путешествий и экскурсий). Особое значение приобретает учебный год как целостная образовательная емкость, качественно изменяющая мироотношение студентов на пути к овладению глубинными компетенциями «призвание» и «служение»: система созерцательных путешествий на онтологическом, мифоонтологическом и

культурно-художественном уровнях, в контексте ментальности и трансцендентности.

Научная новизна результатов исследования:

- Обоснована теория глубинного диалога, позволяющая перейти от традиционной логико-когнитивной трактовки понятий целеполагания, содержания, средств, методов и форм к построению соответствующих *концептов*, основанных на событийных основаниях и смыслах, задающих поведение, сознание, образ педагогической реальности будущих субъектов педагогической деятельности.

- Концептуальными идеями теории являются представления:

- о целях педагогического образования, каковыми выступают формирование концептов-компетенций призвания и служения ценностям педагогической профессии;

- о новом компоненте содержания педагогического образования, каковым является опыт глубинного диалога о смыслах и ценностях педагогической профессии;

- о психологических механизмах усвоения данного опыта, в основе которых – идентификация себя с представителями профессии, смыслообразование – принятие смыслов педагогического подвижничества, глубинное диалогическое отношение, интериоризация техник глубинного диалога и образцов профессионального поведения, восхождение студенческого сознания к освоению глубинных условий реализации себя в профессии;

- о технологиях актуализации ситуаций глубинного диалога, в основе которых – образовательное событие ментального или трансцендентного свойства, вызывающее смысловое переживание;

- о системе средств, методов и форм (образных, глубинно-мыслительных, смысловых, действенно-событийных, рефлексивных), обуславливающих вхождение студентов в глубинный диалог;

– о технологиях вхождения в глубинные диалоги на основе созерцательных путешествий природно-онтологического, природно-мифологического, художественно-культурного и социального характера как условий открытия глубинных состояний, способствующих вхождению в смыслобытийственные контексты процесса обучения и воспитания в педагогически ориентированном образовательном процессе;

– об учебно-процессуальных комплексах, в которых функционируют новые типы занятий, реализующих образ, анализ, смысл, действие, рефлексию, открывающих возможности событийного структурирования как фактора открытия глубинных диалоговых состояний, способствующих развитию духовно-нравственной сферы личности студента – будущего учителя.

Теоретическая значимость результатов исследования. Теория глубинного диалога, разработанная на основе теории гуманизма в ее общефилософском понимании, экзистенциальной философии о человеке как создателе собственного бытия, философии диалога культур, экзистенциальной глубинной психологии, гуманистической парадигмы педагогической науки, антропологического, культурологического, смыслодидактического, личностного и герменевтического подходов, существенно дополняет имеющиеся знания о путях целостного образования человека вообще и профессионального генезиса учителя. Данная теория вносит существенный вклад в представление о содержании и инструментарии педагогического образования, обогащает теорию духовно-нравственного воспитания будущих педагогов новыми категориями и концептами. Категориально-понятийная база представлена категориями: «глубинный диалог» – явление человеческой коммуникации в образовании, основанное на созерцательном откровении трех составляющих, которые выражены в триаде «Я – Я», «Я – Ты», «Я – Мы», как чувственный выбор через соитие с бытием, т.е. со-бытие; «образовательное событие» – диалогическое глубинное состояние сознания студента, возникающее в

особых педагогических условиях, основанное на тождестве истоков жизни персоны культуры и студента, преподавателя и студента, студента и студенческой микрогруппы, определяемое открытием глубинных смыслов и свободой, порождающей творческое деятельное вдохновение; «глубинное диалогическое отношение» – многоаспектный опыт восхождения к бытийственным основам глубинных смыслов субъекта образования. Теория педагогического образования обогащается новыми для высшего педагогического образования методологическими принципами – событийности, единого образовательного пространства, интенционального инструментализма, диалогической структуры ситуаций образования, адаптируемости образовательного процесса к ситуациям духовных исканий студентов. Система регулятивов (целеполагания, погружения, самостоятельности, актуализации, индивидуального подхода) при микрогрупповом образовании открывает ресурсы совершенствования личностно ориентированного подхода в высшем педагогическом образовании, пути конструирования моделей созерцательных путешествий разных уровней как новых типов занятий, обеспечивающих подготовку учителя, открывшего в себе глубинно-нравственные компетенции профессионального призвания и служения.

Достоверность результатов исследования обеспечивается обоснованностью и непротиворечивостью исходных теоретических положений; организацией параллельных экспериментальных процессов; повторяемостью полученных в процессе формирующего эксперимента результатов; корректностью использования подходов и методов исследования, адекватных цели, задачам и логике исследования, состоящей в применимости его результатов к организации учебно-воспитательного процесса в учреждениях педагогического образования всех типов; корректной организацией опытно-экспериментальной работы; достаточной количественной базой эксперимента; репрезентативностью объема выборки; сочетанием количественного и качественного анализа; сопоставлением

полученных результатов с контрольными группами и их апробацией в массовом опыте.

Практическая ценность результатов исследования состоит в том, что на основе его результатов создана система средств, методов и форм высшего педагогического образования, реализующая идеи глубинного диалога, обеспечивающая формирование у студентов структур педагогического сознания, открывающих путь к глубинному постижению сущности образовательных событий; выявлены условия развития адаптивного сознания будущих профессионалов, которые в процессе обучения проходят через индивидуальную траекторию профессиональной социализации, различные этапы которой описаны в монографии автора исследования «Экзистенциальные диалоги как фактор ценностно-смыслового развития личности старшеклассника» (2006); в условиях высшего педагогического образования (опубликовано в учебно-методическом пособии «Методика преподавания социально-гуманитарных дисциплин в вузе», в коллективной монографии «Модульная организация преподавания социально-гуманитарных дисциплин в вузе» (2012)) разработаны учебно-методические системы новых типов, включающие диагностику с квалитетическим обеспечением. Данная теория дает возможность расширять и совершенствовать систему стандартов и их программно-методическое обеспечение. Созданная теория глубинного диалога в высшем педагогическом образовании позволяет студенту – будущему учителю в педагогической практике разрабатывать и реализовывать духовно-нравственный потенциал содержания образования, вариантов уроков, личностно значимых проблем, выявляемых в процессе глубинного диалога, моделировать созерцательные путешествия и экскурсии, организовывать акты «встречи» в свете глубинных отношений с персонами реального социума, предлагая свои варианты элементов содержания образования и индивидуально-методического инструментария. Разработанные в исследовании проективные методики могут быть использованы для

экспертизы в работе учебных заведений в аспекте эффективности духовно-нравственного образования подрастающего поколения; служить основой для совершенствования учебных программ, учебных планов, учебно-методических комплексов в системе высшего педагогического образования. Положения и выводы, содержащиеся в исследовании, обогащают научно-методическую и практическую базу профессиональной деятельности будущих педагогов, преподавателей высшей школы, структур повышения квалификации учителей и преподавателей высшей школы. Основные результаты проведенного исследования используются для совершенствования профессиональной подготовки студентов Южного федерального университета, Адыгейского государственного университета, Таганрогского педагогического института, а также в вузах России, где разработаны специальные курсы по инклюзивному образованию.

Апробация результатов исследования осуществлялась в процессе экспериментальной работы в Южном федеральном университете, научные идеи, процесс и результаты исследования обсуждались на международных конференциях: «Развитие личности в образовательных системах» (Домбай, 2009 г.; Волгоград, 2010 г.; Ростов-на-Дону, 2011 г.), «Вклад в разработку методологических проблем научного творчества и развитие инновационной деятельности в Южно-Российском регионе» (Ростов-на-Дону, 2010 г.), «Духовно-нравственное воспитание и развитие» (Ростов-на-Дону, 2010 г.), «Интегративный подход в профессиональной подготовке учителя» (Таганрог, 2010 г.); «Гуманитарные технологии в системе подготовки кадров для бизнеса и управления» (Ростов-на-Дону, 2011 г.), «Современные направления теоретических и прикладных исследований» (Одесса, 2013 г.); «Формирование активной гражданской позиции у обучающихся в процессе непрерывного исторического образования» (Ростов-на-Дону, 2013 г.); «Международный диалог: инклюзия через всю жизнь» (Ростов-на-Дону, 2013 г.).

Внедрение результатов исследования в практику осуществлялось в педагогической деятельности диссертанта в качестве доцента кафедры «Методики преподавания истории и обществознания» Института истории и международных отношений ЮФУ. Результаты исследования получили внедрение в процессе деятельности Института истории и международных отношений ЮФУ, Санкт-Петербургского института лечебной педагогики и социальной терапии, Адыгейского государственного университета, Донского педагогического колледжа, Константиновского педагогического колледжа, в школах и центрах г. Ростова-на-Дону: МАОУ СОШ «Эврика-развитие» им. М. Нагибина, МБОУ СОШ № 67, МБОУ гимназии № 25; в центре лечебной педагогики и социальной терапии «СВеЧа». Результаты исследования отражены в авторских проектах: «Книга моей жизни» (глубинный диалог в чтении), «Созерцательные путешествия», «Волонтерская и педагогическая поддержка детей с ограниченными возможностями», «Театр Дождя» (инклюзивный педагогический театр, работающий в контексте методов глубинного диалога), «День рождения как событие» (глубинный диалог с детьми-аутистами); при разработке 35 учебно-методических пособий; в разработке учебно-методических комплексов и магистерских программ Института истории и международных отношений ЮФУ. Полученные результаты исследования используются в дипломных работах, в магистерских, кандидатских, докторских диссертациях. Опубликованные материалы исследования имеют высокий индекс цитирования. Технология, созданная на основе глубинного диалога, внедряется в образовательных учреждениях Ростова-на-Дону и Ростовской области, Республики Адыгея, Свердловской области, Уфы, Читы, Пензы, Владикавказа, Москвы и Санкт-Петербурга.

Личный вклад соискателя в диссертационном исследовании заключается: в формировании источниковой базы исследования и научном анализе первоисточников как фундамента философских, психологических, педагогических оснований исследования; в организации опытно

экспериментальной работы при проведении формирующего и диагностирующего эксперимента в контексте формирования глубинных компетенций «призвания» и «служения»; в получении научных результатов, явившихся основой для написания научных публикаций автора. Апробация и обработке результатов исследования проводились при личном участии автора и под его руководством.

Объём и структура диссертации. Диссертация общим объемом 414 с. состоит из введения (29 с.), пяти глав (гл. 1 – 72 с., гл. 2 – 82 с., гл. 3 – 50 с., гл. 4 – 83 с., гл. 5 – 47с.). Текст диссертации содержит 19 таблиц, 34 рисунка, систематизирующих теоретический и эмпирический материалы.

Глава 1. Методологические предпосылки теории глубинного диалога в педагогическом образовании

1.1. Методологические основания теории глубинного диалога

«Глубинный диалог» – основная единица человеческой духовности, определяющая отношение к содержанию культуры в контексте прошлого, настоящего и будущего, понимаемая как движение на основе редукции к чистым, целостным, гармоничным, субстанциональным состояниям сознания, которые являются основой реальных профессиональных представлений, логических суждений, переживаний и настроений, действий на основе волеизъявлений, самооценки и педагогической рефлексии.

Глубинный диалог в высшем педагогическом образовании – это проживание его субъектами бытийственных истоков жизни на уровне ученичества и учительства, открывающих понимание и путь формирования глубинных компетенций «призвание» к профессии и «служение» человеку, родине, человечеству, где под бытийственными истоками глубинного диалога понимается совместное проживание ментальной и трансцендентной целостности жизни, спонтанность мышления, обращенность к чистоте открытия смыслов жизни и культуры, творческое самовыражение, воплощенность гармонии мира в истине, добре и красоте.

Ментальность – выражение глубинных смыслов единичной человеческой жизни, главной ситуацией проживания здесь является формула – смысл человеческой и профессиональной жизни учителя.

Трансцендентность – проживание отношения к профессии в контексте человечества (любовь, истина, добро, красота, творчество, всеобщее, вечное, бессмертное).

Глубинный диалог - это отношения субъектов на основе «со-причастности» по Г.С. Батищеву, эти отношения представляют собой тождество параллельно со-участвующих субъектов, где линией со-участия

является глубинное бытие их сознания. В этом творческом сопричастном отношении в обучении и воспитании возникает тождество образов – со-образность, тождество мыслей – со-мыслие, тождество переживаний – со-переживание, тождество действий – со-действие.

Субъект образования в результате созерцательного пребывания в глубинном диалоге обретает целостное чувство жизни (опережающую образность, мыслительность, отданность, воплощенность, обращенность), оптимизм перспективного видения профессиональной реализации, вдохновение, определяющее ценность творчества.

Уровни восхождения к глубинному диалогу.

1 уровень – актуализация личностного опыта субъектов образования: смысловая беседа, смысловая проблемная ситуация;

2 уровень – пробуждение глубинных суждений: этико-эстетические беседы, сравнительные обобщающие беседы,

3 уровень – вхождение в знаково-символический континуум глубинного диалога (со-образность): характеристика символов и знаков, олицетворяющих целостность диалога;

4 уровень – открытие субъектами образования глубинного конфликта диалога (со-мыслие, со-переживание) (всеобщее, личностное): глубинное мышление, смысловое переживание;

5 уровень – творческое воплощение диалога (со-действие, рефлексивность): вхождение в духовный диалог в контексте культуры.

Данные уровни представляют восхождение субъектов образования к событийному глубинному отношению.

В исследовании нами открыта возможность «интеграции глубинного личностного опыта человека в пространство высшего педагогического образования» [285; 286; 287; 288; 290; 295; 296; 302; 317; 329; 344; 346; 352; 422] посредством представленной в работе технологии, а так же актуализации этого опыта в контекст творческой реорганизации актуального

социума, функционирующих в созданных в исследовании методологических и регулятивных принципах.

Восхождение к глубинному диалогу связано с обновлением содержания образовательного процесса, с внедрением новых методов и форм обучения и воспитания, детерминировано потребностью к духовному саморазвитию будущего учителя, мотивом восхождения к глубинному диалогу является стремление быть «центром интеграции», переводящим идеалы человеческой жизни в ценности и смыслы образования и культуры. Смыслы являются основой глубинных компетенций «призвания» к профессии учителя и «служения» человеку, Родине, человечеству, которые в свою очередь одухотворяют систему выявленных в настоящее время традиционных профессиональных компетенций будущего учителя.

Гуманитарный подход, положенный в основу этой методологии, направляет внимание исследователя на выявление внутренних детерминант действий, поступков, поведения субъектов и предписывает исследовать образовательную ситуацию с позиции наличия или отсутствия в ней условий и обстоятельств, обеспечивающих комфортное эмоциональное состояние, ценностно-смысловое и нравственное развитие, духовное становление, интенции к непрерывному самосовершенствованию и другие личностные качества, свойства, состояния, возникающие и укрепляющиеся в реальных ситуациях бытия студентов в окружающем его пространстве. В контексте гуманитарной методологии объектом исследования становится образовательный процесс, обладающий свойствами человекообразующего, культуротворческого, ценностно-смыслового характера, а его предметом - изменения во внутреннем мире студента, свидетельствующие о движении его сознания от чувственного понимания педагогической профессии, в виде отдельных привлекательных бытийственных фрагментов, событий, образов, через диалог с миром, культурой, самим собой к глубинному ценностно-смысловому отношению к ней как «призванию» и «служению». Е.П. Белозерцев подчеркивает, - «один только человек в своих поступках

руководим не только сиюминутными обстоятельствами жизни, но и пониманием той роли, которую он призван выполнить в истории, служа своей личной жизнью осуществлению её общих задач, связующих всё прошедшее человечества со всем будущим» [38, с. 82].

Гуманитарная методология исследования включает философские представления о диалоге как способе духовного бытия человека в мире, поиске человеком ценностно-смысловых основ бытия, способе разрешения оппозиции «субъект-объект» как пути к открытию бытия, постижению знаково-символического континуума, как возможности диалога культур и культурного саморазвития. Последовательной реализации указанных философских позиций способствует ориентация исследователя на единство и взаимную дополнительность следующих общефилософских подходов: онтологического, аксиологического, гносиологического, культурологического, герменевтического.

В диссертации представлено движение историко-педагогической мысли, где в аналогичном ракурсе просматривается открытие глубинного диалога как некоторой непрерывности, как все большего приобщения образовательных теорий к необходимости действительных откровений глубинного свойства в содержании, средствах, методах и формах современной профессиональной подготовки учителей. Процесс возникновения диалогического опыта предстает как восхождение от стихийного, спонтанного, бытийственного откровения существования субъектов диалога, через специальные инвариантные образовательные построения, суть которых в направленности на интенциональность, к действительной чистоте созерцательного глубинного диалога, а от него к одухотворению реальных творческих профессиональных актов. Философский и теоретико-педагогический аспекты методологии исследования дополняются психологическим аспектом, суть которого состоит в использовании идей экзистенциальной и культурно-исторической

психологии о глубинном диалоге как свойстве и состоянии сознания личности и акте духовно-нравственного действия.

Основанием для определения целостности как ведущего свойства теории глубинного диалога в высшем педагогическом образовании выступили идеи Ю. К. Бабанского, Г.С. Батищева, Г. Гегеля, И. Ф. Гербарта, Я. А. Коменского, М. Куна, К. Р. Поппера, А.И. Фортовой. Концептуально-интегративный аспект представлен полицентрическим единством культурологических концепций: К.А. Абульханова-Славской, М. М. Бахтина, Б. М. Бим-Бада, Е. В. Бондаревской, Н. М. Борытко, Е.П. Белозерцева, В.В. Горшковой, А.Я. Данилюк, Н. Кузанского, М. Мида, Е. А. Ямбурга. В качестве внедрения в содержательный контекст системы онтологических понятий разных уровней образовательных событий, различных порядков в иерархии художественных образов как основы понимания глубинно-смыслового диалога явились концептуально-дискурсивные идеи: А. Г. Бермуса, Т. А. ван Дейка, В. И. Карасика, Г. Б. Корнетова, В.В. Налимова, Ш. Райхельт Пауль Тиллиха, Б. Рассела, М. Фуко, Ю. Хабермаса. Открытие ценностно-смысловых перспектив образования будущего опирается на концептуально-футурологический аспект работ: Н. А. Бердяева, Е. П. Белозерцева, Б. М. Бим-Бада, Е. В. Бондаревской, Л. П. Карсавина, М. К. Мамардашвили, В.В. Серикова, П. А. Флоренского, В. И. Холодного, С. Т. Шацкого, В. В. Шогана, М. П. Щетинина.

Разработка теории глубинного диалога в высшем педагогическом образовании основана на использовании идей общих методологических подходов. Онтологический подход выступил методологическим основанием определения концепта «глубинный диалог» в следующих аспектах: глубинный диалог как «вечная категория бытия» - Б.Л. Вышеславцев, Н. Гартман, В.В. Зеньковский, С. Кьеркегор, В.И. Слободчиков, В.С. Соловьев; ментально-глубинный диалог как форма бытия - Ж.И.И. Васильева, Т.Н. Власик, В.И. Гинецинский, Е.В. Золотухина-Аболина, Ю.Н. Емельянов, Н.И.

Николаев, В.Н. Памферов, Ж.-П. Сартр, А.А. Ухтомский, М. Хайдеггер, Й. Хейзинга; трансцендентно-духовный глубинный диалог как форма бытия - А. Камю, Г. Марсель, Г.В. Лейбниц, А.Н. Типсина, С.Л. Франк, С.Л. Франкл, О. Шпенглер, К. Ясперс; синтетический ментально-духовный диалог как форма бытия - В.Г. Брылева, А. А. Богатов, А.Я. Гуревич, Л.П. Карсавин, М. К. Мамардашвили; «бытие» как основа духовности в образовании - Г.С. Батищев, Е. В. Бондаревская, В.А. Беляева, Н. М. Борытко, Т. И. Власова, В.В. Горшкова, Л.М. Лузина, В. В. Шоган.

Теория глубинного диалога опирается на систему ценностей и ценностно-смысловых оснований разработанных в контексте аксиологического подхода: абсолютные ценности культуры - К.О. Аппель, Н. А. Бердяев, М.С. Каган, В.О. Кондинский, А. Ф. Лосев, Н. О. Лосский, Н. Лоренцен, Ю. Хабермас, Х. Перльман; ценностно-смысловой подход в образовании - Е. В. Бондаревская, К.Н. Любутин, М.К. Каган, В.Е. Столович. В то же время, исследование опирается на познавательные структуры, открывающие возможности субъект-субъектных отношений в рамках гносеологического подхода: категориальная оппозиция субъект-объект - А.А. Вербицкий, Р. Декарт, И. Кант, Дж. Локк, И. Г. Фихте, Ф. В. Й. Шеллинг; категориальная оппозиция субъект-субъект, структурные основания глубинного мышления - Л.Я. Гозман, Э. Гуссерль, М. Кун, С. Кьеркегор, В. В. Налимов, Г. Г. Шпет, К. Ясперс. В связи с тем, что исследование осуществляется в свете культурологического подхода определены основополагающие категории исследования и места теории глубинного диалога в высшем педагогическом образовании в контексте мировой и отечественной культуры: диалог культур - К.Н. Вентцель, М. М. Бахтин, А. Бергсон, В. С. Библер, Ф. Калгрэн, А.Ф. Лосев, Ю. М. Лотман, В. В. Розанов, А.У. Хараш; глубинный диалог в контексте культуры - Г. Зиммель, М. Бубер, В.В. Зеньковский; диалог культур и диалогичность образования - Е. В. Бондаревская, М. А. Гусаковский, Е. И. Исаев, Н. Н. Руденко, В. И. Слободчиков. В современном мироотношении герменевтический подход занимает все больше

исследовательского пространства, по этой причине в работе определены знаково-символические основания теории глубинного диалога в высшем педагогическом образовании: сущность знаково-символического континуума - В.И. Батов, А. Белый, Г.-Г. Гадамер, Д. Доли, А.П. Журавлев. Э. Кассирер, К. Леви-Стросс, Н. Луман, Ч. Пирс, П.А. Флоренский М. Хайдеггер, Ф.В. Шеллинг, Ф. Шлейермахер, П.В. Яньшин; знаки и символы как путь к открытию бытия - В. С. Библер, К. Вульф, Ю. М. Лотман; теоретико-методологические основы и практика педагогической герменевтики - А. Ф. Закирова, Н. Крылова. Между тем, наиболее приближенной к педагогической методологии является личностно-ориентированный подход, в его контексте в исследовании определена система условий открытия глубинных состояний бытия в высшем педагогическом образовании и понимания концепта «глубинный диалог» как педагогической категории: образование как встреча с личностью - Д.Б. Бодалев, Е. В. Бондаревская, А.В. Брушлинский, Э. Мунье; духовно-ориентированное воспитание - Т. И. Власова, В.И. Ксенофонтов, В.Г. Федотова; личностно-развивающее образование - В.В. Сериков.

Таким образом, высшее педагогическое образование обеднено системными смысловыми контекстами, использованием смыслодержущих компонентов, символов, трансцендентных понятий, художественных образов. «В результате мы имеем проблему, связанную с онтологической безграмотностью большинства молодых учителей школы, испытывающих профессиональные затруднения в условиях смысложизненных бесед, уроков, наделенных гражданским пафосом и патриотизмом, уроков и занятий культурологической направленности, а современный школьник-субъект образования значительно опережает самые инновационные проекты, как в их содержательном изложении, так и в технологическом построении» [300, с. 31]. Это характеризует возникший объективно конфликт уходящего идеологического коллективизма с рождающимся представителем нового,

индивидуально-личностного поколения, обращенного к целостным состояниям образности, мыслительности, отданности, воплощенности.

В итоге, теория глубинного диалога обладает следующими свойствами: целостностью, функциональностью, каузальностью, интегративностью, дискурсивностью, прогностичностью, футурологичностью. Теория глубинного диалога выполняет следующие функции: образно-формирующие, рационально-чувственные, ценностно-ориентационные, регулирующие, рефлексивные, гармонизирующие, структурно-онтологические. Теория глубинного диалога обновляет цели, содержание и педагогические механизмы глубинными смысловыми контекстами, и определяет образование как онтологический, личностно-ориентированный, культурологический, герменевтический, аксиологический и гносеологический феномен. Теория глубинного диалога открывает новые возможности для развития существенного мышления, совершенствования ментального фундамента личности, восхождения к идеалам и ценностям общечеловеческого свойства, к гармонии духовно-нравственного становления человека.

1.2 Философские основания глубинного диалога

Понимание глубинного диалога требует основательного сосредоточения, особых состояний отчуждения от непосредственных проявлений жизни, редукционное вхождение в парадигму чистого сознания. Здесь уход от реальности понимается как позитивный механизм знания, которого обязательно, казалось бы, к глубинам сознания, способен притронуться любой человек. Эта глубина которая в сущности и есть жизнь, не оставляет человека в покое, охраняет его сознание от неверных решений, вдохновляет человека. Его присутствие ощущается подспудно, но путь к нему требует либо проводника, либо сталкера, либо знание механизма, пробуждающего глубинность.

Что же такое глубинное сознание? Это сознание, абстрагирующееся от внешнего. Оно априори дано человеку. «Глубинное сознание представляет собой состояние, которое необходимо понимать как смыслы» [287, с. 22]. Анализ философской литературы показал, что философы на разных этапах становления этой науки, высказывая различные точки зрения, остаются едины в одном – глубинное сознание проявляется посредством диалога. Прикасающееся к бытию человеческое сознание, способно объективировать смысл этого бытия только в диалоге с другим человеком, способным также объективировать это бытие «ибо подобное познается подобным». По словам М. Бубера «В каждой сфере сквозь все становящееся, что ныне и здесь предстает перед нами, наш взгляд ловит край Вечного Ты, в каждом наш слух ловит его веяние, в каждом Ты мы обращаемся к вечному Ты, в каждой сфере соответствующим образом» [83, с. 18]. Открывший в себе глубинное бытийственное состояние человек не способен скрыть его энергию в себе, она требует отраженности в другом пробужденном глубинном состоянии. Диалог – есть жизнь глубинных состояний.

В то же время исследователи начиная с Античности, высказываясь многообразно, сходятся в двухуровневом понимании глубинного диалога. Уровень первый определяется в контексте пространства между рождением и смертью человека и связан с глубинными состояниями сознания, имеющими отношение к практике непосредственной жизни. Можно сказать, что это умонастроение (ментальность), а состояние сознания на этом уровне, то есть совокупность ментальных выражений, есть смыслы, открывающиеся в практическом преломлении сознания. На втором уровне глубинность пробуждается и открывается как состояние сознания, имеющее отношение к вечному, всеобщему, трансцендентному, божественному. Н. А. Бердяев подчёркивает: «Познание не только проливает свет на бытие, не только есть свет о бытии, но оно есть свет в бытии, внутри бытия, а это значит, что не бытие имманентно познанию, а познание имманентно бытию. Мое познание стоит перед темной бездной в бытии, но само оно должно быть светлым и

ясным. Познание имманентно бытию, но оно есть происходящее внутри бытия и с бытием трансцендирование, прорыв в большую глубину и за пределы всякой данности. За всяким данным бытием есть бытие более глубокое. Переход к более глубокому бытию есть трансцендирование» [59, с. 61]. Таким образом, три характерные категории этого аспекта философской интерпретации сошлись во взаимопонимании. Глубинное сознание диалогично – это первое, а глубинный диалог существует на двух уровнях – ментальном и трансцендентно-духовном. Необходимо заметить, что это органичное двуединство пробивало себе дорогу со времен античности, уже «сократовские беседы» названные эвристическими беседами предполагали не только мышление как некоторый рациональный акт, а мышление как состояние, мышление как диалог первого уровня. Такой вывод находит подтверждение в Платоновском «Федре»: «диалог – это подлинная, «живая» и одушевленная речь знающего человека; письменность же – это всего лишь «подражание» диалогу» [360, с. 74]. И, в то же время Платон, описавший устные беседы Сократа, ясно подчеркивал направленность сократовского диалога к некоторому метафизическому состоянию, к единому, что по тем временам ассоциировалось с вечным и трансцендентным. Платон считал: «знание божественного заложено в каждой душе: оно лишь забыто. Бессмертная душа находится в прямом и тесном общении с божественной действительностью еще до рождения: однако узилище человеческой телесности заставляет ее забыть свое истинное состояние. Задача философа – вспомнить вечные единые идеи, вновь обрести непосредственное знание истинных причин и истоков всех вещей» [360, с. 39–40].

Такого же рода философские откровения замечаются в работах средневековых философов. Философия этого времени, как известно, пронизана религиозным духом христианства, но, как бы, ни абсолютен был примат божественного, многие из великих представителей философии этого времени указывали, что глубина человеческого сознания не только в диалоге с Богом, но и в диалоге с другим человеком. Эту мысль подчеркивает

Николай Кузанский: «Вот какое могущество предаст сила Христа твоему разумному духу, если оставив все, он прилепится к Христу так, что будет жить им, покоясь в нем благодаря этому единению – с сохранением своей индивидуальности, – как в собственной жизни». Именно так они определяли известный евангельский завет – возлюби ближнего как самого себя. Здесь религиозное основание человеческого сознания естественно открывало путь к его глубинам, хотя естественно в этот период в большей степени исследовалось божественное состояние сознания. Однако серьезные исследования в области глубинного диалога связаны с именем Сёрена Кьеркегора. Как известно это был первооткрыватель философии существования. С его понимания глубины началась экзистенциальная философия. Как всякое начало, философия Кьеркегора была синкретична, она без сомнения, указывала на эффективность экзистенциального диалога для человеческой жизни, но, в тоже время, в ней виртуально, в неразвитом виде были представлены два начала: глубинно-ментальное и глубинно-трансцендентно-духовное. По словам С.Кьеркегора: «В последний прыжок – как переход в новое качество необъяснимо количество, не может быть предпосылкой качества, а противоречия непримиримы ибо снятие принципа противоречия для существующего означает, что он сам должен перестать существовать. Я, перестает существовать и растворяется в другом, Я, одна сердечность становится сердечностью обоих и только один посредник между ними – Благодать Божья» [201, с. 44]. Можно сказать, что Кьеркегор поставил задачу, но разрешать ее оставил всей будущей экзистенциальной философии. В этом контексте экзистенциальная философия разделилась на религиозный экзистенциализм и светский. К религиозному экзистенциализму в его высших достижениях и определенности относят Карла Ясперса. Именно он указал на глубинный диалог, который может состояться между персонами общения только через Бога. По К. Ясперсу вступление в диалог будет оставаться взаимодействием до тех пор, пока его участники не обратят свои взоры и сердце к вечному и божественному откровению. Это

откровение, достигнув божественного, вернется и одухотворит человеческое существование. К.Ясперс пишет: «Человек знает себя как человека только тогда, когда будучи открыт для бытия в целом, живет внутри мира в присутствии трансценденции. Принимая свое наличное бытие, он все же настойчиво стремиться к бытию, ибо он не может понять себя в мире просто как результат мирового процесса, поэтому он преступает пределы своего наличного бытия и мира, достигая их основ, стремясь туда, где он становится уверенным в своих истоках, как бы, соучаствуя в творении. Он не защищен в истоках и не достигает цели, он ищет в своей жизни вечное между истоками и целью» [441, с.455]. Здесь очевидно, что К.Ясперс, считая С.Кьеркегора своим учителем, уповал в большей степени на глубинный диалог с Богом. Эта абсолютизация породила в Европе, как сторонников К. Ясперса, так и признавших его философскую оригинальность и талант – противников, среди них можно указать на М.Хайдеггера, Ж. П.Сартра и А.Камю. Дело все в том, что, несмотря на католические убеждения, его философия носила в большей степени секулярный характер и рассматривала экзистенциальный диалог, а в нашем понимании глубинный как форму общения двух людей. У М. Хайдеггера жизнь обретала смысл только через глубинный бытийственный диалог персон: «Быть собственным значит среди прочего, не превращать ни себя, ни другого в вещь, средство. И даже решимость на само себя связывается с нравственным требованием, опять-таки скрытым под описательной формулировкой. Эта решимость должна позволить сосуществующим другим «Быть» в их наиболее своей бытийной способности. Из собственного бытия – самости в решимости только и возникает собственная взаимность» [393, с. 298]. Бытие наполняет духом время. Однако этот диалог не выходил за рамки единичной реальной человеческой жизни. Николай Бердяев, анализируя философию

М. Хайдеггера, заметил, что у него «бытие», то есть глубинное состояние сознания живет между рождением и смертью, не выходя за ее «трансцендентные пределы». Не менее серьезно исследовал проблему

диалога персон Жан-Поль Сартр. Его характеристики «здесь бытия» вообще отрицали всякий намек на трансцендентное и всеобщее, – «Ты Будда – Я Будда» вот, что вдохновляет и наполняет сознание человеческое оптимизмом и жизнью: «Если мы исходим из первичного открытия другого как взгляда, то должны признать, что испытываем наши непостижимые бытие – для – другого в форме обладания. Мною владеет другой; взгляд другого формирует мое тело, порождает его, ваяет его, производит таким каково оно есть, видит его таким каким я никогда не увижу, другой хранит секрет – секрет того чем я являюсь, он производит мое бытие и, посредством этого владеет мной и это владение есть ничто иное, как сознание обладания мной и я, признавая свою объективность испытываю то, что он имеет это сознание. Через сознание другой есть для меня одновременно тот, кто украл мое бытие и тот, кто делает то, «что существует» бытие которое есть мое бытие. Так я понимаю эту онтологическую структуру; я ответствен за мое бытие – для – другого, но я не есть его основание; оно появляется для меня, следовательно, в форме случайного данного, за которое я, однако отвечаю и другой основывает мое бытие, поскольку это бытие является в форме «есть»; но он за него не отвечает, хотя он его основал в полной свободе своей свободной трансцендентности и посредством ее» [268, с. 380]. Столь же определенно, как и Ж.-П. Сартр высказывался Г. Марсель. Хотя в большей степени подчеркивая контекст отчуждения, необходимость выбора, понимание реальности как хаоса и абсурда. И в этом отрицании повседневного круговорота жизни, в этом отчуждении рождается состояние глубинного диалога, люди начинают пребывать внутри смысла, их жизненные задачи разнятся с задачами реальных людей, но они неистово трудятся над идеей одухотворения жизни ее глубинными откровениями. Г. Марсель подчёркивает: «Кто я есть? Если я задаю этот вопрос, то, что позволяет мне решить его? Когда мы обращаемся друг к другу, почему я буду признавать за другим то преимущество, которое отрицаю за собой? Я сам могу стать для себя другим – самым проницательным, самым неумолимым из всех

свидетелей и судей и так, я сам должен сообщить другому те качества, которые необходимы ему для того, что бы открыть мне – кто я есть» [218, с. 114]. Таким образом, в философских исследованиях возник известный дуализм понимания глубинного диалога через всеобщее, божественное, вечное. Понимание диалога как некоторого секулярного явления, где диалог осуществлялся на уровне человеческой самости, на уровне ментальных структур, на уровне, который все-таки ближе любому человеку, чем его трансцендентный собрат. Между тем единственным направлением в философии, попытавшимся конвергировать альтернативность двух пониманий глубинного диалога была русская религиозная философия. Ее основные представители: Николай Бердяев, Сергей Трубецкой, Павел Флоренский, осмысливая категорию соборности, указывали, что ее действительная гармония возможна только на уровне, когда человеческий собор живет смыслами и вдохновляется ими. И в борьбе между смыслами непосредственной реальности и вечностью переживаемой как диалог с Богом, рождается некоторое срединное состояние сознания, которое только и возможно как тождество двух ипостасей человеческого сознания. Диалог людей между рождением и смертью, диалог человека с Богом в их соприкосновении и рождается действительный смысл любого человеческого проявления. По словам Павла Флоренского: «Объединяясь так с существом своим, и образуя рассудочно непостижимое двуединство, други приходят в едино-чувствие, едино-волие, едино-мыслие. Это единство вовсе не медиумическое взаимо-овладение личностью, не погружение в безличное и безграничное, – а потому и не свободную стихию обоих, оно – не растворение индивидуальности, не принижение ее, а подъем ее, сгущение, укрепление и углубление. В этих отношениях незаменимая, и ни с чем несравнимая ценность и своеобразность каждой личности выявляется во всей красоте своей. В другом «Я» личность одного открывает свои задатки, духовно оплодотворяемые личностью другого. Любимый для любящего тоже, что сам он. Свойство любви таково, что любящий и любимый

составляют уже как бы не двух отдельных лиц, а одного человека» [378, с. 437].

Между тем предметом нашего исследования является то понимание диалога, которое в последнее время в работах современных, отечественных философов получило название секулярного глубинного диалога. Секулярный – отчуждаемый от божественного, то есть светский глубинный диалог. Он имеет аналогичные характеристики, но в большей степени тяготеет к пониманию чистого сознания Э. Гуссерлем. Так Э. Гуссерль подчеркивает: «В самом смысле человеческого сообщества и человека, который даже как единичный человек несет в себе смысл члена некоего сообщества, заключено взаимное бытие друг для друга, которое приводит к объективации и уравниванию моего существования и существования всех других. Таким образом, Я, подобно всякому другому, существую как человек среди людей» [137, с. 487]. Секулярный глубинный диалог судеб одухотворенный созерцанием вечности, созерцанием вселенной и есть то философское основание, на котором зиждутся наши исследовательские приоритеты.

Между тем, философский анализ понимания глубинного диалога был бы не полным, если не обратиться к исследованиям Мартина Бубера. Именно ему принадлежит понимание глубинного диалога как представленности его участников перед абсолютном. В контексте этой максимы он рассматривает известные отношения Я – Я, Я – Ты, Я – Мы, показывая тождество данных персонификаций в различных проявлениях и на различных этапах смысловых интенций. Автор указывает: «Этот человек Он или Она, он не ограничен другими Он и Она; он не есть некая точка в пространственно-временной сети мира, он не есть нечто наличное, познаваемое на опыте и поддающееся описанию, слабо связанный пучок поименованных свойств, но он есть Ты, не имеющий соседства и связующих звеньев и он заполняет все поднебесное пространство, это не означает, что кроме него ничего другого не существует, но все остальное живет в его свете» [83, с. 19] и, далее, – «Основное слово Я – Ты может быть сказано только всем существом,

сосредоточение и сплавление в целостное существо не может осуществиться не через меня, не без меня: я становлюсь Я, соотнося себя с Ты; становясь Я, я говорю Ты. Всякая действительная жизнь есть встреча» [Там же, с. 21]. Определение Мартина Бубера в полной мере отвечает замыслу нашего исследования и его дальнейшей педагогической интерпретации.

В современной отечественной философской литературе идея глубинного диалога рассматривается в разных ракурсах и с разных точек зрения. Часть авторов понимают данную категорию в контексте обновленной теории познания, другие опираются на постмодернистские открытия, связанные со спонтанным сознанием, третьи рассматривают глубинный диалог в контексте секулярной соборности. Так, в частности, М.К. Мамардашвили в исследовании «Стрела познания» показывает содержательные свойства глубинного диалога в отрыве от эмпирических разнообразий, показывая его особенность как имманентную направленность познавательной деятельности: «Увидев в мире X, человек не мог бы воссоздать свои основания (в смысле оснований систему мыслей), и поэтому он не видит. Следовательно, «видимое» не зависит просто от наличия содержания в мире (как бы ждущего своего понимания) и от усилия чистой мысли и воли на это содержание направленных. И, следовательно, содержание в мире принадлежит потенцированному бытию, а не просто миру «в себе»» [217, с. 46]. Для исследователя характерным в большей степени является внутренний диалог в контексте имманентной интенциональности. Не менее интересным для педагогической интерпретации философского понимания глубинного диалога является исследование Налимова В.В. «Спонтанность сознания». Автор подходит к открытию смыслового контекста с определяющих позиций чистых сознательных откровений, понимая под этим отчужденные от эмпирического хаоса спонтанные проявления личности. Фантастические образы, мыслительные восторги, переживание смыслов, волевые акты – все, по его мнению, может стать основой глубинного диалога, однако, как спонтанное качество,

приближенное в своей чистоте к истокам. По существу, размышление в представленном плане указывает на необходимость специальной организации условий, в которых возможно возникновение спонтанного глубинного диалога как условия духовного становления личности. В этом автор видит одну из основных задач философии и других наук антропологической направленности.

Между тем, пафос исследования понимания глубинного диалога в философии почти у всех авторов в том или ином смысле развивается в свете «соборных» интенций. Соборное всеединство – мечта человечества, по их мнению, существует и в реалиях современной жизни, пробивает себе дорогу и, открываясь в актах семейного вселенского уюта, в актах совместного творчества и чистых дружеских откровений. Василий Холодный в своей монографии «А.С. Хомяков и современности. Зарождение и перспектива соборной феноменологии» пишет, – «Ценностное единство – первоосмысленное воспроизведение прошлого духовного опыта путем общения, путем диалогического взаимодействия между людьми и народами. Исходным гарантом наличия смысложизненной ситуации в обществе, а также духовной целостности и свободы отдельной личности выступает такой коллективизм, который стихийно ориентирован на восприятие универсальной надпространственности как первоосновы ценностного мира совокупной человеческому обществу и отдельной личности. В интер субъективном ценностном самопонимании выражается центрирующий механизм соборности как способности собирать все духовные возможности человечества в единую целостность, а на ее основе объединять народы веками ищущие гуманные принципы жизнеустройства» [398, с. 325]. Здесь с очевидностью просматривается онтологическая связь всех наук обращенных к человеку, философия, проникая в глубины соборных отношений, одухотворяет, без всякого сомнения, исследования социологов, психологов и педагогов.

Итоги. Глубинный диалог привлекает пристальное внимание философии от античных и средневековых истоков до современных

исследовательских посылов. Его понимание имеет разные интерпретации и не является застывшей формулой и движется от внешних рациональных характеристик к его пониманию как результату чистых состояний сознания, как спонтанной интенциональности, как глубинного основания секулярной соборности, нацеленной на будущее. Глубинный диалог есть «притягивающая» интенциональная максима, которая скрытно влияет на человеческое сознание, познавательную деятельность, на ценностно-смысловую направленность житнетворчества.

1.3. Психологические предпосылки возникновения глубинных диалогов в педагогическом образовании

Психологическими основаниями теории глубинного диалога в высшем педагогическом образовании выступили: идеи экзистенциальной психологии - «глубинность» как реально существующее целостное психологическое состояние - К.Г. Юнг, Л. Бинсвангер, А. Маслоу, В.П. Зинченко, «созерцательность» - Р.К. Мертон, концепция «глубинного отражения» - К. Роджерс, глубинный диалог как акт духовно-нравственного действия - А. Адлер, Р. Мэй - как основания содержания концепта «глубинный диалог»; идеи прагматической психологи - «поток сознания» - У. Джеймс, Дж. Дьюи - как психологическая основа непрерывности бытийственных состояний в теории глубинного диалога; идеи психологии бихевиоризма - «поток активности» - Э. Торндайк - как основа для определения глубинных оснований поведения в теории глубинного диалога в высшем педагогическом образовании; деятельностный подход - структура человеческой деятельности как структура человеческой психики - С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев - выступает как структурная функция теории глубинного диалога.

Глубинный диалог, имеющий два основополагающих уровня существования, требует психологического обоснования. Как ни

парадоксально, но глубинность человеческих отношений осмысливается в контексте традиционных психологических понятий. К ним относят поведение, сознание, а так же трансцендентный уровень сознания. Хотя многие психологи утверждают, что трансцендентность это не область психологии, однако анализ их исследований приводит к выводу, что те психологи, которые исследуют глубинное сознание, обязательно обращаются, с той или иной точки зрения, к уровню трансцендентных откровений человека. Так как в нашем исследовании речь идет о глубинных диалогах, то основные категории будут рассмотрены именно с позиции его возможных смыслов.

Наиболее сложным ракурсом оказалась соотнесенность глубинных диалоговых смыслов и поведения. В силу неточного и часто политизированного понимания бихевиоризма поведения как система привычек рассматривается отдельно от сознания. Считается, что познавательная деятельность, то есть деятельность сознания самопорождающееся образование, тем более с позиции смысловых интерпретаций. Между тем, в психологии существует значительная область исследования, доказывающая, что поведение и сознание, а, следовательно, и познавательная деятельность – это два нерасторжимых взаимовлияющих феномена. Поведение – это система привычек готовящих и пробуждающих систему состояний сознания. Представление, фантазия, мышление, переживание, волеизъявление возникают в своей чистоте из привычного для человека поведения. В то же время, поведение, пройдя через горнило состояний сознания, возвращается к себе как осознанное поведение. Итак, единичные реакции поведения восходят к общим состояниям сознания и возвращаются к синтезу сознания и поведению как особенному их проявлению. Вокруг показанного механизма действуют разные уровни смысловой открытости. Поведение рассматривается, как известно, как внешнее и внутреннее, а, следовательно, с одной стороны нацеленное на рациональное познание и на открытие глубинных смыслов сознания. Есть

система привычек, связанная с непосредственной жизнью: привычка вставать вовремя, привычка правильно кушать, привычка не опаздывать на работу, привычка доводить дело до конца и так далее, то есть множество или точнее целая система привычек, которые выражают энергию поведения и могут быть осмыслены рационально. В то же время, существует и другой ракурс рассмотрения поведения, где человек несет в своей активности привычки смыслового поведения. К ним можно отнести привычку делиться с ближним, привычку справедливости, привычку помощи родителям, старшим, различного рода толерантные привычки. Естественно каждая человеческая активность овладевает внешними и внутренними привычками в определенной диспропорции все зависит от среды, воспитания, обстоятельств, генотипа. Однако два вида поведения без сомнения существуют. И вхождение в состояние глубинного диалога возможно лишь при опоре на систему внутреннего поведения, то есть систему так называемых «смысловых привычек». По словам Р. Мэя: «Правда становится реальностью только, когда индивид производит ее в действии, что подразумевает ее производство в его собственном сознании» [132, с. 131]. Опора на них открывает путь к смысловым откровениям сознания, то есть глубинному диалогу первого уровня, который психологи, так же как и философы, называют ментальным диалогом. Такого рода диалог выступает в трех формах: диалог с самим собой, диалог с другим человеком, диалог с группой. Однако назвать ментальный диалог осуществленным можно только при завершеном триединстве всех смысловых этапов. Имеются ввиду: этап смыслового поведения, переходящий в этап состояний сознания и завершающийся на этапе осознанного смыслового поведения. Переживания поведения состояний сознания осознанного поведения и создает эффект глубинного ментального диалога, изменяющего личность на пути к более высоким трансцендентным смыслам бытия. Здесь очень важно понять что пробужденные смысловым поведением состояния сознания всегда чреватны глубинным диалогом переживаемым как эффект редукции по Э. Гуссерлю.

Это нужно понимать как интенциональное движение сознания к собственной чистоте. Опережающее воображение предполагаемого к изучению образовательного явления имеет помимо присущего человеку гештальтного видения, еще и переживания оптимизма будущей познавательной деятельности. Именно этот азарт, оптимизм и есть открытая человеком интенция, то есть смысл воображаемого. Это то, что С.Кьеркегор подразумевает под «страстью» и «преданностью» и противопоставляет объективному бесстрастному наблюдению [430, с. 132]. Так же, можно интерпретировать и предполагаемые мыслительные операции. Мышление как состояние сознания пробуждается привычным мыслительным поведением, но суть интенции состоит не в реальности мыслительной работы, а в радости мысли, радости познания, в переживании изящества, отраженного в мыслительных построениях. У. Джеймс пишет: «Процесс мышления и восприятия мысли всегда связан с личностью, абстрактного индивидуального сознания не бывает – мыслитель есть мышление» [145, с. 27]. Это и есть смысл мышления, это и есть глубинный диалог человека с самим собой (самоощущение мысли), человека и тех, кто оставил след своей мыслительной радостью в математике, человека и других людей, открывающих радость мышления. Переживание непосредственной реальности, то есть своеобразная совокупность чувственных проявлений сознания, так же рождается из привычек переживать и сопереживать, брать вину на себя. Но это переживание остается внешним до тех пор, пока человек в силу интенциональной устремленности не соотнесет внешнее переживание с собственным смыслом жизни, с собственной судьбой и тогда переживание становится глубинным сопереживанием, доходит до перевоплощения и открывает путь к духовному катарсису. В том же контексте высказывается К. Роджерс: «Я рискну, я попытаюсь сообщить партнеру свое любое устойчивое чувство позитивное или негативное, – попытаюсь передать живую часть меня самого, затем я рискну еще больше, пытаюсь со всей силой эмпатии, на которую способен, понять реакцию своего партнера» [132, с. 39]. Счастье

диалога с персоной культуры, оставившей в ней ментальный след, удовлетворение от помощи вообще другому человеку и есть ментальный смысл глубинного диалога на этом уровне.

Столь же характерным явлением является привычка действовать, привычка идти на помощь в трудной ситуации, привычка бороться со страхом, привычка преодолевать. Эта система привычек при соответствующей связи направлена на пробуждение волеизъявления как состояния сознания. Здесь нужно понимать, что волеизъявление в условиях познавательной деятельности, это своего рода квазипоступки, квазирешительность, квази преодоление. Они осуществляются в некоторой иллюзии познания и человек часто готов поверить в реальность того что задумал или абстрактно пережил. Это состояние проявления воли в познании так же имеет глубинную подоплеку, так же можно представить как действенный диалог с самим собой и с другим человеком, как откровение переживаемое, как счастье поступка, завершенного дела, достигнутых целей. Р. Мэй определял волю как «способность организовать свое «Я», таким образом, что бы имело место движение в определенном направлении или в определенной цели» [Там же, с. 197]. Такого рода внутренняя интерпретация собственного волеизъявления и есть его глубинный ментальный смысл.

Осталось лишь обратиться к еще одной очень важной ипостаси ментальных проявлений в сознании. Имеются в виду, оценка и самооценка того, что воображал, осмысливал, переживал и одействовал. Как и все остальные состояния сознания, оценка и самооценка связаны с соответствующими привычками поведения, и только опора на привычку оценивать и самооценивать себя способна пробудить работу оценки и самооценки на уровне состояния сознания. Однако ни рациональная работа, ни сосредоточенность на понимании себя порождает смысловой глубинный диалог, а чувство удовлетворенности или не удовлетворенности «содеянным», счастье и радость пользы возникающей от соотнесенности с пользой человечеству, нации, другому человеку. Все другие чувственные

интерпретации не открывают смысла оценки и самооценки, не убеждают человека в правоте содеянного.

Таким образом, воспитанная семьей, средой и образованием система привычек поведения открывает путь к познавательной деятельности, выражающейся в состояниях сознания интенционально устремленных к глубинным смыслам своего существования, а, следовательно, к возникающим ментальным глубинным диалогам. Однако эффект открываемых глубинных смыслов не может стать действительным состоянием человеческой жизни, если открытые в познании смыслы не вернуться далее в систему поведения, не наполнят его глубинной необходимостью отразится в поведении другого человека, в судьбе своей родины, этноса, человечества. С этих позиций психологии исследующие особенности глубинного диалога указывают на необходимость специальной работы организующей синтез запечатленных сознанием переживаний смыслов и реального поведения человека в социуме. Предполагается целая система тренингов, специальных упражнений, которые создают условия для такого рода синтетического эффекта, но только такой подход к пониманию глубинного ментального диалога сделает его открытие полезным для совершенствования человека и человечества.

Еще более важным состоянием глубинного диалога является его трансцендентное проявление. Трансцендентный характер человеческого сознания связан с тотальной направленностью интенции. Открытые глубинные смыслы ментального свойства есть тот фундамент, без которого невозможно ощутить сознание человечества как целостности. В этом смысле Р.К. Мертон пишет: «Созерцание не есть и не может быть функцией нашего внешнего «я». Существует непреодолимое противоречие между глубоким трансцендентным «Я», пробуждающимся лишь во время созерцания, и поверхностным, внешним «я», которое мы обычно отождествляем с первым лицом единственного числа. Мы должны упомянуть, что поверхностное «я» не является нашей подлинной самостью. Это наша

«индивидуальность» и наше «эмпирическое» «я», но это не та скрытая и таинственная личность, в которой мы на самом деле пребываем перед очами Господа. «я», которое работает в миру, думает о себе, наблюдает за собственными реакциями и говорит о себе, не является подлинным «Я», соединившимся с Богом во Христе. Это, в лучшем случае, покров, маска, личина, надетая на то таинственное и незнакомое «Я», которое не открывается большинству вплоть до самого смертного часа. Наше внешнее, поверхностное «я» не является ни вечным, ни духовным. Более того, это «я» обречено рассеяться целиком и без остатка, как дым из трубы. Оно чрезвычайно хрупко и эфемерно. И все созерцание заключается в осознании, что это «я» на самом деле не – «я», и в пробуждении того неизвестного «Я», которое не склонно к наблюдениям и размышлениям и неспособно говорить о себе...» [431, с. 54]. Это чувство целостности открывает человеку новый уровень диалогичности космического, вселенского свойства. И хотя многие исследователи говорят о субстанциональной явленности этого смысла, его нерасторжимости и единстве, психология рассматривает в этом отношении единство как некоторую совокупность сегментов, где, не отрываясь от единого чувства вечности, человек способен на тотальное представление, столь же всеохватное мышление, глубинное переживание чувства целого, а так же поступки в основе которых творчество идеальных объектов, а вместо оценки и самооценки главным становится рефлексия над собственной судьбой относительно судьбы мира, человечества и космоса. В этом смысле К. Г. Юнг пишет: «Если человеческая *psyche* и являет собой нечто, то это нечто должно быть столь невообразимо сложным и безгранично разнообразным, что к нему невозможно приблизиться с позиций психологии инстинкта. Я могу лишь с изумлением и трепетом вглядываться в глубины и высоты нашей психической природы. Ее в непространственный универсум таит несказанное изобилие образов, которые накапливались в живом организме в течение миллионов лет. Мое сознание подобно глазу, проникающему в самые отдаленные пространства, где оно уже перестает

быть психическим Эго, и заполняющему эти пространства непространственными образами. И образы эти являются не бледными тенями, а потрясающе мощными психическими факторами, природу которых мы не в состоянии постичь, однако силу их мы отрицать не вправе. Рядом с этой картиной, я хотел бы поместить изображение ночного звездного неба, ибо единственным эквивалентом универсума внутри нас является универсум, находящийся вовне; только лишь я начинаю постигать этот мир посредством тела, тотчас же я обнаруживаю его посредством души» [435, с. 319].

«Внимательно всмотревшись в свой внутренний мир, трудно не заметить, что мир этот, в известном смысле, обширнее и богаче внешнего. Все вещи, которые нас окружают, целиком и полностью помещаются в нашей душе; но, кроме этих вещей, там, несомненно, есть что-то еще, – быть может, гораздо более важное, чем все они вместе взятые. Фантастические сны, странные предчувствия, неземные ощущения, небесное Блаженство и мистический Ужас, Дьявол и Бог – все это приходит к нам изнутри, часто безо всяких внешних причин» [434, с. 184]. Этот уровень духовных смыслов возникает в отчуждении от непосредственной реальности, это истинное трансцендентно-смысловое пространство жизни. Однако, не смотря на необходимость отчуждения от обыденности, восхождение к духовным смыслам опирается так же на особый тип поведения. Эта система привычек вырабатывается так же, как и поведение человека в реальности социума, с той лишь разницей, что здесь поведение готовит человека к созерцательным состояниям сознания. Речь идет о привычках связанных, допустим, с поднятием глаз к небу для того, чтобы за тем ощущать его целостность и величие, о привычках движения по лесной дороге для возникновения созерцательных взглядов на темные овраги, открытые лесные поляны, на деревья, наделенные человеком судьбой. Это привычки создания человеком особого пространства сосредоточения на всеобщее, на целостное, над материальное понимание жизни человечества. Мысль, восходящая к архетипам, к истокам должна опираться на особую систему привычек,

обращающих человека к пониманию глубинных смыслов бытия. Здесь человек вступает в диалог с целым народом как с персоной, с человечеством как с персоной и даже с Богом как участником глубинного мыслительного диалога. Однако на особом месте такого рода созерцательной деятельности сознания находится тотальное чувство, это оно требует пространства гармоничных природных ландшафтов, храмов, реальных живописных полотен, живой классической музыки. Но именно это возникновение трансцендентного чувства еще в большей степени требует опоры на поведение, на привычки созерцательных путешествий, паломнических хаджей, посещения величественных городов, музеев, концертных залов. Трансцендентное сознание, данное, по утверждению многих, человеку априори, порождает соответствующее поведение, однако, отсутствие привычек такого уровня не даст возможности человеку открыть в себе духовные смыслы бытия, а, следовательно, этот уровень глубинного диалога. Несмотря на то, что каждое из созерцательных тотальных состояний: созерцательное воображение, глубинное тотальное мышление, чувства, имеют в себе самодостаточность и завершенность, однако, действительное разрешение духовного диалога, его высший результат достигается в практическом творческом деянии. Величайшие художественные творения в поэзии, музыке, живописи и есть тот результат, который работает на гармонию идущего к всеединству человечества, но и здесь, а можно сказать тем более здесь, эффективность творчества так же опирается на развитую систему поведения, на систему привычек, связанных с дисциплиной духа, с обязательностью каждодневной работы, с привычкой абсолютной веры в собственное предназначение и пользу в служении человечеству. Непрерывное движение трансцендентного сознания от его созерцательного пробуждения, через духовное глубинное мышление и чувства к творчеству завершается смысловым состоянием рефлексии. Оно, как и все предыдущие состояния, опирается на соответствующее поведение, на привычку обращаться к собственной жизни, к собственной судьбе и сквозь призму

этого обращения видеть, созерцать тотальные емкости и коды всечеловеческой культуры движения цивилизаций, соотнесенности разума человечества с разумом космоса. Особое значение в данном контексте приобретает художественная образность. В психологии ее относят в большей степени к объективации глубинных духовных смыслов. Именно в художественных произведениях отражаются глубинные духовные диалоги идеальных персон жизни.

Итоги. Исследования в области психологии указывают на созидательную роль глубинных диалогов, возникающих как на ментальных уровнях смыслооткровения, так и на уровне трансцендентно-духовном. Только человек, взошедший в своем движении от поведения к состоянию сознания и открывший в синтезе сознания и поведения ментальный смысл бытия, вдохновляется на действительное жизненное строительство, на изменение мира по законам собственного сознания. Только человек, приобщенный к глубинным духовным смыслам, а, следовательно, к глубинному диалогу на этом уровне, ощущает истинный оптимизм жизни, осознает свое участие в движении человечества и способен творить идеальные объекты, отражающие великий замысел движения человечества к всеединству.

1.4. Историко-педагогический анализ понимания глубинного диалога в педагогическом образовании

Суть данного параграфа заключена в том, чтобы показать отношение к глубинному диалогу на всех этапах развития образования, потому что, как подчеркивает Е.П. Белозерцев: «Конструктивный диалог с прошлым позволяет увидеть историческую глубину проблем современности и тем самым по-другому оценить перспективы их решения» [29, с. 51]. Глубинный диалог – это прикосновение к бытию отношения учитель – ученик, преподаватель – студент, а через это отношение открытие глубинного

понимания явлений и процессов природы, социума, культуры, на этом имманентном уровне, по словам Лейбница «все имманентно всему».

Е.В. Сторожакова подчеркивает, - «Педагоги, ученые на каждом этапе становления образования в том или ином смысле указывали на необходимость глубинного диалога» [295, с. 51]. В одном случае он выступал в синкретичном равенстве с обычным образовательным взаимодействием, как это было в школах Древнего Египта, в образовании Древней Индии и Китая глубинный диалог занимал более доминантную позицию, в древней Греции он, занимая важнейшее место, особенно в образовании философов и все-таки подчинялся взаимодействию. Наиболее рельефно опережающий и доминантный характер глубинного диалога проявился в высшем образовании в средневековье. Религиозность эпистемы этого периода – семь свободных искусств на первом этапе университета Европы определяли дальнейшее богословское, юридическое и медицинское высшее образование. «Таким образом, в истории образования наметилось две основополагающие тенденции: глубинный диалог подчинен взаимодействию, второе это глубинный диалог, доминирующий над взаимодействием» [295, с. 51]. Два истока развивают глубинный диалог в образовании индустриальной цивилизации от возрождения до конца XX в. и в информационной цивилизации, в контекст которого вступает современное высшее педагогическое образование.

В образовании Древнего Египта роль учителя определялась как некоторая синкретичная деятельность, в которой с одной стороны учитель организовывал поведение и взаимодействие школьников, а с другой обращал их к прафеномену жизни этой древнейшей цивилизации, то есть в известном смысле учитель был представителем фараона в реальной жизни египтян. Он управлял детским сознанием и он же обращал ребенка к целостности божественного мироотношения того времени, к прафеномену «пути». На первом этапе обучения каждый ученик должен был научиться считать, читать и быстро писать «Только тот настоящий писец, – говорилось в

древнем тексте, – чья рука не отстаёт от уст». На втором этапе одни ученики изучали стилистику и грамматику, литературу и музыку и сами становились авторами притч и хроник, поэм и афоризмов, песен и гимнов. Другие, овладевая математикой, посвящали себя строительству зданий и кораблей, сооружению каналов. В обращении фараона к нерадивому школьнику говорится: «Обратись к писанию! Читай днем, а пиши ночью неустанно! И тогда раскроются тебе многие дела, в частности, дела государства» [170, с. 24]. Путь, как глубинное состояние человека того времени, путь как оптимизм будущего, путь как пребывание на земле в покое, надежде и движении. Таким образом, подготовка учителя за 3 тысячи лет до нашей эры имела как очевидно и внешнюю направленность и абсолютно имманентную глубинную направленность сознания, которая и являлась главным в образовании того времени. Хотя в реальности можно говорить о неразвитости двух начал в деятельности учителя профессионала.

Древняя Индия, с ее кастовой подготовкой учителя, в большей степени открывала глубинный диалог в подготовке брахманов, хотя столь же важно было открытие бытия, то есть глубинного смысла жизни для воинов и для ремесленников, с той только разницей, что для брахманов открытие бытия было их связью с богами, с некоторым трансцендентным пониманием смысла жизни, для воинов глубинность смысла была не менее важна, хотя она носила специфический характер воинской религиозности, но она, так же требовала ее открытия и полного погружения. Без сомнения в воспитании и обучении ремесленников превалировало профессиональное поведение, однако любовь к делу, отданность ему, вплоть до отчуждения от полезности вещи, превращение изготовления ее в ритуал, священнодействие, так же указывают на необходимость глубинных оснований. И еще одна характерная черта для глубинного диалога в образовании этой древнейшей цивилизации. Кастовость ее строгие ориентиры, регламенты, традиции, невозможность перехода из одной касты в другую, делали глубинный диалог необходимостью. Современное сознание столь склонное к выбору с трудом

себе представляет, что человек Древней Индии делал свой выбор однажды и на всю жизнь, и потому роль судьбоносного понимания своей профессии как жизни, без всякого сомнения, было связано с переживанием смысла своего образования как смысла жизни. Характеризуя социальную структуру, И.А. Свиридова пишет: «Для каждой касты были свои требования к воспитанию и образованию: для брахманов (жрецов) было необходимо воспитание чистоты и праведности, для кшатриев (воинов) – мужества и смелости, для вайшьев (земледельцев) – воспитание трудолюбия, для шудр (слуг и ремесленников) – приучение к покорности. Начало обучение отмечалось обрядом упанаяны (второго рождения) – посвящение в ученики: «Учитель, получая ученика как зародыш, дает ему второе рождение» – гласила древнеиндийская мудрость. Может быть более важным, чем «образование» являлось «воспитание» у гуру. Ученик привыкал почитать наставника – в чем-то последний ставился выше родителей, в чем-то он почитался больше чем боги. Гуру не редко имел по несколько учеников, так как все они получили от него «второе рождение», считался у них вторым отцом. Они же друг для друга являлись «братьями по дхармии». Учителю предписывалось не только обучать учеников, но и развивать их физически и духовно» [170, с. 29].

Особое значение в интерпретации глубинного диалога в образовании учителя, его профессиональной подготовки приобретает в Древнем Китае. В истории этой цивилизации удивительно сочетались различные религиозные и философские направленности миропонимания. В Китае, как известно, широко представлен буддизм, ислам, конфуцианство. Это отложило отпечаток на менталитет человека того времени, живущего в многочисленной и поликонфессиональной стране, но при этом вырабатывающего особое независимое от религиозных убеждений, но в то же время под их влиянием, жизненное поведение. Имеется в виду, известный китайский традиционализм, потому что в Древнем Китае учителем становился тот, кто владел не только знанием религиозной глубинности, знанием «пути к свету», но и особыми церемониями в отношении к старшим,

женщинам, человеческому общению (церемония чаепития), к природе, поэзии, литературе, живописи. Это естественно требовало от человека, которому давалось право учить других, овладевать профессиональными умениями учителя с одной стороны, а с другой все время держать руку на пульсе глубинных смыслов бытия и соединять это в мудрости, учения и воспитания. Так, Н.В. Седова подчеркивает: «Очень важным считалось приобщение к мудрости предков через понимание их нравов, выраженных в традициях, ритуале и музыке. Старинные нормы помогают человеку приобщиться к нравственности и усовершенствовать свою природу, стать воистину «благородным человеком». Поведение благородного человека, согласно Конфуцию, строится на том, что он ясно понимает свое место в социальной иерархии и потому в любой роли сохраняет глубокое чувство собственного достоинства, он чтит предков, уважает родителей и слушает старших. Высокие требования предъявляются к воспитателю – им может быть только тот человек, кто успешно совершенствует себя. Конфуций, например, обращал внимание на необходимость индивидуального подхода к ученикам. Конфуций предпринял первую попытку теоретического осмысления воспитания. Опираясь на китайскую педагогическую традицию, он сделал вопрос о правильном воспитании членов общества, неотъемлемой частью своего этико-политического учения» [170, с. 31].

Однако, максимально приближенным к педагогической науке из всех древних цивилизаций, является подготовка учителя в Античной Греции. Уже собственно понятие педагогика возникла именно там «педо» – мальчик, «гогика» – вождение, раб, водивший ребенка в школу. Уже даже в этом простом и элементарном факте просматривается не только взаимодействие, но и отношение, потому что в данном случае речь шла о рабах, умудренных опытом, часто инвалидов, о рабах, которые были образованы в своих странах, а это означало, что из дома в школу ребенка переводил человек, приобщенный и умудренный опытом жизни, человек, уже переживший ее глубинные откровения для того времени. Мижуев П.Г. подчеркивает: «У

афинян в почете было музыкальное воспитание. В самом широком смысле оно включало умственное настроение, что способствовало развитию души. Обязанность педагога заключалась в том, что бы ходить за своим питомцем, играть с ним, внушать ему делом и словом начало добродетели и приличия, охранять от дурных впечатлений со стороны» [223, с. 12]. Пособием для чтения и начальной грамматики служили разные онтологические сборники, основной учебной книгой была книга Гомера, читали Гезиода и Эзопа. Наизусть декламировались лучшие места из книги с целью развития подвижной мысли. Музыка играла большую роль в общественной жизни грека. Законы объяснялись при пении, при исполнении религиозных обрядов надо было петь. Мижурев П.Г. утверждает, что по мысли пифагорейцев «Ритм и гармония проникают в душу, освобождают ее от грубости и сообщают ей такт и равновесие» [223, с. 13]. Особенность афинского воспитания – приобретение добродетелей научением – подчеркивал Протагор в беседе с Сократом: «известно, что сыновей своих с самого их малолетства, учат и вразумляют до конца своей жизни и кормилица, и мать, и педагог и сам отец учат его и вразумляют его каждым делом и словом, что вот то справедливо, а то не справедливо, это похвально, а то постыдно, это свято, а то нечестиво, это делай, а того не делай и если дитя охотно повинуется, – хорошо, а когда не повинуется, исправляют его угрозами и фериолою, как искривившееся и худое дерево...» [223, с. 14–15]. Учитель в Древней Греции, несмотря на глубоко одномерный характер понимания жизни, в котором все происходило здесь и сейчас, где прасимволом жизни, по определению Шпенглера, являлась дорическая колонна – строгая, определенная, несущая в себе ясность и точность бытия, при этом имел отношение к идеям Пифагора, Гераклита, Анаксагора и естественно Сократа, Платона, Аристотеля. Это превращало подготовку учителей в систематическое освоение глубинных смыслов бытия того времени. Числа как гармония мира, как высшие формы прекрасного. Телесное воспитание, рождающееся из изящества и эстетизма дорических форм, роль

эвристической беседы, которую иначе называли сократовской, несмотря на, ее казалось бы, обращенность во внешней пафос, несла в себе элементы открытия глубинных смыслов бытия, а в платоновском смысле понимания единого и идей, которые существуют вне обыденной человеческой жизни, но порождают все в ней. Без всякого сомнения, этот смысловой подтекст в подготовке учительства в Древней Греции присутствовал, несмотря на его направленность в реальность греческого полиса.

Качественно иным и по этой причине более отчетливым является подход к глубинному диалогу в условиях средневекового образования. Хотя конкретной профессиональной подготовки учительства не существовало, зато колоссальным опытом, традициями, системой особых методов и форм преподавания представлялись монастырские школы.

В этом контексте К.Д. Радина пишет: «В такую школу направляется теперь через монастырский двор юный, но уже прославленный за свою ученость учитель Маркелл со свитком пергамента и толстым фолиантом в руках. Во внутренней школе живут частью дети, которые со дня рождения предназначены к монашеству, частью юноши и взрослые, которые намерены вступить в монахи или приняты в монастырь. Во внешней школе, большей частью, учатся дети знатных родителей, которые, получив образование, возвратятся в мирскую жизнь. Как в той, так и в другой школе образование почти одинаково. Главная задача обеих школ – научить латинскому языку. Этот язык нужен, что бы можно было читать латинские книги, отправлять божественную службу и разговаривать монахам между собой. Ученики наших школ уже затвердили на латинском языке «Отче наш», «Символ веры», молитву Богородице и весь Псалтырь. Большая часть их теперь преступила к изучению азбуки, а некоторые перешли к чтению на латинском языке Священного писания, духовных стихотворений, постановлений Соборов и творений Святых отцов» [170, с. 57].

В высшем образовании того времени без всякого сомнения доминировали сознательные процессы, которые далее оказывали влияние на

профессиональное поведение людей живущих в основном в европейских городах.

В.В. Зеньковский пишет: «Все университеты строили свою работу как бы по единому стандарту: они имели 4 факультета. Первый артистический – был подготовительный, на нем студент изучал 7 свободных искусств и продвигался от степени «бакалавра искусств» до степени «магистра искусств». Он получал право поступать на 1 из 3 факультетов: богословский, медицинский, юридический. Основное содержание метода обучения в университете были, как бы замкнуты в определенных рамках. Содержание определялось книгами по каждой специальности. Их интерпретацию, толкование осуществляли профессор на лекции и студенты на диспутах. Эти два метода считались единственными» [160, с. 39].

Здесь важно понимать, что религиозная терминология, догматические суждения, которые составляли подтекст содержания образовательных форм, разворачивали преподавательское и студенческое сознание в сторону кротости и послушания, которые в свою очередь, конечно, ни как объективная необходимость, но как направленность рождали чувства обоюдной сердечности, доверительности, что можно рассматривать как постепенно открывающуюся глубину отношений.

Общий религиозный контекст того времени предполагал, что человек вступающий в образовательное пространство университета уже несет в себе глубинное мироотношение. Имеется в виду, христианская вера, требовавшая от человека понимания истоков христианской догматики и отношение к основам, возникшее, задолго до начала обучения. Молитва, как бы ее не интерпретировали современные исследователи догматики, открывала человеку божественные, трансцендентные, всеобщие, созерцательные состояния сознания. С ними, и только на основе их пробуждения, человек далее прикасался к изучению наук. Дело не в истории, понимаемой в христианском ракурсе, и совсем не в ограниченности мифологического взгляда на мир, дело в том, что все деяния, начиная с икон, и завершая

каждодневным присутствием в жизни, человек соотносил с молитвенной чистотой своего сердца. Уже здесь, присутствовала глубина, открывающая сознание, некоторый идеальный созерцательный мир истины, добра и красоты. Студенческие землячества, составлявшие тогда природу отношений в ВУЗе можно с позиции сегодняшнего дня понимать формально, а можно, что естественно правильнее, как некоторый религиозный, созерцательный, соборный диалог. Студенческое братство открывало пласт служения человечеству, чувственного интеллектуализма, своеобразной отделенности, духовной элитности, которая являлась основой будущего отношения выпускника университета к жизни, на каком бы поприще: богословском, медицинском, естественном он ни находился. Многие исследователи бытийственных основ жизни этого времени, толкователи религиозных текстов, в том или ином смысле, указывали на миссию человека на этой земле как учителя, они подчеркивали изначалие духа, его многомерность, многообразность, его изначалие и разлитость по всем возможным оттенкам учительства. Блаженный Августин и другие, размышляя об учительской роли человека, вступающего во взрослую жизнь, указывали на необходимость открытия в себе и в участнике диалога духовных оснований, объединяющего людей смысла и только на этой основе они строили понимание человеческой взаимопомощи, воспитания детей, супружеских отношений, профессиональной деятельности. По мнению Августина, ребенок учится не столько от конкретного учителя, сколько интуитивным озарением научается от внутреннего Учителя: «от вечной, внутренним образом учащей Истины». Учитель согласно педагогике Августина – это «уста, через которые Бог сообщает свою волю творениям» [180, с. 18].

Таким образом, можно с уверенностью говорить о том, что в отличие, от античной педагогики и образования, где обращенность к глубинному диалогу носила все-таки второстепенный, обслуживающий жизнь характер, в средневековом пространстве подготовки учительства, несмотря на его

профессиональную неопределенность, пробуждение глубинных потоков человеческого сознания занимает ведущее, доминирующее место.

Начиная с эпохи возрождения и до конца XX в. можно просмотреть отношение к глубинному диалогу в образовании в учениях великих представителей этого периода. Никто, конечно, не высказывался строго и определенно по поводу особой роли глубинного диалога в образовании, но каждый из представителей педагогической науки в подтексте своих педагогических работ, без всякого сомнения, имел в виду, необходимость пробуждения в человеке основополагающих пластов жизни. Искренность, абсолютная любовь к детям, открытость и взаимоотраженность сознания учителя в детском сознании это основные критерии, по которым то или иное педагогическое учение запечатлелось в культуре.

Например, школа итальянского педагога Витторино да Фельтре (1378–1446) как пишет П.Г. Мижуев: «Эта школа была создана в поместье герцога мантуанского и обучались в ней не только дети знатных родителей, но и неимущие ученики, как мальчики, так и девочки. Это «Школа радости» как называл ее сам Витторино, оправдывала свое название даже расположением – вдали от города, окруженная лесом, вблизи от реки. Самым существенным в воспитании было общение с природой – прогулки, наблюдение, игры на воздухе. Обстановка школы – доброе отношение учителей к своим воспитанникам, уважение к ним, поощрение их самостоятельности – реализовывало общую направленность «Школы радости». Мантуанский герцог предоставил для Витторино и его учеников один из своих любимых дворцов «Дом празднества». Место положения школы было великолепно, она стояла на возвышенности с чудным видом на реку Минчио, на одной из окраин города. «Дом счастья» имел внушительные размеры: все комнаты были высокие с обилием света и воздуха, коридоры были светлые и широкие. Витторино полагал, что красота и привлекательность обстановки содействует здоровой умственной работе. Витторино не имел других интересов кроме детей: он их учил, вместе с ними ел, вместе с ними играл, вместе с ними

отправлялся на экскурсии. Задача Витторино как пропагандиста гуманитарного воспитания заключалась в гармоническом развитии всего человека его тела, ума, характера и в этом отношении он стоит выше других педагогов своего времени. Витторино считал главной своей задачей подготовить будущих граждан: людей жизни, людей дела, таких людей для которых литературные или научные интересы не могли бы заслонить очередных животрепещущих задач окружающей действительности» [223, с. 105–107].

Как видим, состояние братства, абсолютной искренности в общении с детьми открывала возможности того, что в XX в. назовут глубинным диалогом, то есть откровением, часто доходящим до «святости», но в тоже время граничащим с актуальными задачами непосредственной жизни – духовный диалог, помогающий жить.

Подчеркнем еще раз некоторую трансцендентную связь научно-педагогических оснований индустриальной цивилизации с античностью. Для нее это действительный исток, а, следовательно, примат все-таки внешнего над внутренним познавательной деятельности над бытийственным откровением. Однако, как бы там ни было, открытие духовных основ диалога учителя и ученика обязательно определялись как необходимость, как незримое присутствие над всеми принципами, методами, формами, казалось бы внешнего толка.

Ян Амос Коменский, идеи которого современные исследователи трактуют как чуть ли не начало коллективного образования, с материалистическим подтекстом, доказывая, что природосообразность, наглядность, движение от простого к сложному, от близкого к далекому это необходимые образованию этого времени открытия, но они внешне направлены на усредненного одномерного человека. Однако, на наш взгляд, такое толкование идей чешского педагога, является половинчатым и поверхностным. Ученый, мыслительной природой которого являлось христианство протестантского толка, посвятивший свою жизнь общине

моравских братьев, не мог не иметь в виду, духовный диалог между людьми. Духовное братство было в его крови, в духовном фундаменте его личности и естественно, когда речь шла о создании школьных классов, уроков, нравственном воспитании, он имел ввиду обязательное сосредоточение на религиозной основе братства, на таком уровне духовных диалогов, где божественность и вечность есть субстанция, которая способствует открытию для человека внешнего мира.

Уже в начальном определении своего труда Я.А. Коменский подчеркивает: ««Великая дидактика», содержащая универсальное искусство учить всех, всему, или верно и тщательно, обдуманый способ создавать по всем общинам, городам и селам каждого христианского государства такие школы, в которых бы, все юношество того и другого пола, без всякого, где бы то ни было исключения, могло обучаться в науках, совершенствоваться в нравах, исполняться в благочестии. И таким образом, в годы юности научиться всему, что нужно для настоящей и будущей жизни КРАТКО, ПРИЯТНО, ОСНОВАТЕЛЬНО!» [170, с. 242].

Очевидно, что замысел великого педагога заключался в гармонии двух начал. С одной стороны – это попытка охватить всех, с другой – указание на необходимость совершенствования «нравов», а тем более «благочестия» представляет «Великую дидактику». Это произведение, в котором впервые приоткрывалась величественная природа бытийственности, где наставник и ученик находятся в условиях той социальной роли, которая требует самосовершенствования, а, следовательно, диалога, открывающего путь к блаженству и чистоте суждений.

Учитель, открывающий божественность своего сознания, ищет такой же искорки откровения в своем ученике. Этот мгновенно открытый диалог и есть глубина, есть чувственная целостность мира, в которую уже только потом может вмещаться наглядность, научность, систематичность, природосообразность. Столь же интересны в этом смысле высказывания Джона Локка, И.Г. Песталоцци, А. Дистервега идеи, которых, как известно,

объединялись философской доктриной И. Канта. Кантовская формула «звездное небо над головой и нравственный закон во мне» характеризует учения этих исследователей, взятые в контексте априорности нравственного закона, где нравственный закон не дан, а задан, где он есть глубина отраженного в сознании одного человека всего человечества. Эта формула априорной нравственности, которая по И. Канту руководит человеческой жизнью, требует особой направленности педагогической науки, специальных методов и форм, открывающих ее созидательную роль. Эта идея учета глубинных нравственных оснований сознания, которые несет человек в себе, и, которые необходимо помочь ему открыть, пронизывают и педагогическую работу И.Г. Песталоцци в «Нейгофе» и учебники, созданные А. Дистервегом.

В этом смысле П. Наторп указывает: «Религия Песталоцци – религия чистой человеческой любви; деяние, полное любви к человечеству, только оно одно имеет для него характер чего-то Божественного. Песталоцци проникает вглубь человеческой природы, и мы, таким образом, легко находим и в наше время точки соприкосновения с ними. При серьезности своей потребности в истине он доходит до таких основ человеческого образования, которые не зависят от времени и обстоятельств, а даны в «природе человека»» [231, с. 153].

«Однако наиболее категорично, как абсолютная необходимость, идея глубинного диалога в работе учителя рассматривается Ж.-Ж. Руссо. В «Эмиле» пафос его высказываний весь построен на открытии чистоты отношений учителя и ученика, воспитателя и воспитанника. Идея природосообразности здесь обретает педагогический глубинный характер» [295, с. 55]. Речь идет не о природе внешней, как подражательном объекте, а о природе самого ребенка, движении его организма, психики его души и духа, основа идеи так называемого свободного воспитания. Из глубин детского сознания идет заказ к глубинам сознания учителя. Только из спонтанности абсолютно не осознанного детского порыва должен рождаться метод, прием, форма организации образовательной работы. Одиночество

специально оставленного на улице ребенка действительный ужас одиночества порождает потребность в организованности и дисциплине. Не предупреждение болезни, а настоящая простуда, страх, испуг болезни открывает систему приемов, воспитывающих ученика. Этот доведенный до крайности гротеск в педагогике Руссо возможно никогда не использовался, но он открывает понимание необходимости внутренней, чуть ли, ни энергичной диалогичности над которой надстраиваются рациональные атрибуты педагогической системы.

Если же говорить о глубинном характере образования в контексте идей Ж.Ж. Руссо, то, прежде всего, необходимо указать на его понимание стояния детства как глубинной основы будущей человеческой жизни. Детство, основанное на «безрассудстве» и «безумии» и есть еще один, открывающийся аспект духовного глубинного диалога в условиях образования 18 века. Ж.Ж. Руссо пишет: «Природа хочет, что бы дети были детьми, прежде чем быть взрослыми. Если мы хотим нарушить этот порядок, мы произведем скороспелые плоды, которые не будут иметь ни зрелости, ни вкуса и не замедлят испортиться: у нас получают юные ученые и старые дети... Суть правил состоит в том, что бы не давать детям истинной свободы и истинной власти, предоставлять им больше действовать самим и меньше требовать от других» [265, с. 25].

Таким образом, две важнейшие характеристики глубинного диалога открываются в педагогических воззрениях Ж.-Ж. Руссо: свобода и необременённое взрослыми стереотипами живое детство.

Столь же определенно и с большим пиететом к гению Ж.-Ж. Руссо высказывался о глубинах человеческих отношений Л. Н. Толстой. Он, казалось бы, в своих педагогических произведениях в практике работы яснополянской школы хотел сделать глубинный диалог главным, определяющим любые учебные и воспитательные усилия. Л. Н. Толстой указывает: «Поймите Вы, все люди, особенно Вы, молодые люди,... поймите, что свойственному просвещенной душе человека желанию, благо других

людей удовлетворяет никак не суета устройства их жизни посредством насилия, только та внутренняя работа над собой, в которой одной вполне свободен и властен человек. Только эта работа, состоящая в увеличении в себе любви, может служить удовлетворением этого желания. Поймите, что всякая деятельность, направленная на устройство жизни других людей, посредством, насилия не может служить благу людей, а есть всегда более или менее сознаваемый лицемерный обман под личиной служения людям, скрывающий низкие страсти: тщеславие, гордыню, корыстолюбие... Поймите, что благо людей только в единении их, единение же не может быть достигнуто посредством насилия. Единение в диалоге достигается только тогда, когда люди, думая о единении каждый думает только об исполнении закона жизни. Только тот высший закон жизни, один для всех людей, соединяет людей» [364, с. 432–433].

И, еще одно важное обстоятельство, которое приближает идеи Л. Н. Толстого к современному пониманию глубинности, оно связано с доминантой пробужденного бытия, возникающего в созерцательной работе сознания.

Сначала созерцания природы, возникающее не по указке учителей, а из детской потребности гуляния в лесу, созерцания его чистоты и мощи и только потом работа в классе, написание сочинений как воспоминаний об откровении леса. В этом подходе, на наш взгляд, более внутреннем, чем у Ж.-Ж. Руссо было весьма великое будущее. Л.Н. Толстой не создавал ситуации, в которых открывалось нечто, он опирался на действительный абсолютно свободный порыв детского сознания. В этом, без сомнения, огромная популярность идей свободного воспитания Л.Н. Толстого при жизни и их востребованности в современных изысканиях на западе и в работах отдельных отечественных педагогов. К сожалению, на деле детская свобода наткнулась на неразработанную педагогическую систему, на некоторый неоправданный дуализм свободы и наказания, где в результате наказание уничтожило благие намерения. Однако, в данном случае имеет

значение не то, что получилось, а то, что имеет смысл для любого образовательного проявления. Л.Н. Толстой открыл возможность понимания педагогики как науки, строящей свое здание на фундаменте человеческого свободного духа – вот что важно на наш взгляд для будущих поколений.

Итоги. Глубинный диалог в историко-педагогическом контексте рассмотрен как открывающийся и все более определяющий педагогическую организацию явления на всех этапах от античности до начала XX в. Каждая педагогическая эпоха, по – своему, представляла явления глубинного диалога. По мере его развития он имел определенные предельные критерии, идя от одномерности понимания до глубинного откровения в свободе бытия. На каждом из этапов, независимо от уровня понимания, глубинный диалог оставался главным, определяющим все педагогические предметы и явления, позицию педагогов, учеников и студентов.

1.5. Западная педагогика XX века о сущности глубинных диалогов в образовании

Разговор о сущности глубинного диалога уже сам по себе предполагает иерархическое многообразие толкований, в которых подспудно присутствует общая идея глубинного диалога как бытийственного откровения в контексте Я – Ты – Мы. Этот путь чреват абсолютизацией. Когда вдруг «Я» становится главным, подчиняет себе «Ты» и «Мы». Когда наоборот, другой, как зеркало определяет статус «Я». Когда возможен примат «Мы» как некоторого общего тотального чувства над «Я» и «Ты». Но это только одна сторона многообразия, есть еще и другая, явлением которой пронизан весь мыслительный тезаурус педагогических исследований XX в. на Западе относительно глубинного диалога. В целом все педагогические новации этого периода группировались вокруг педагогического бихевиоризма, прагматизма, экзистенции и персонализма. Что-то естественно возникало параллельно, но оно лишь способствовало уточнению и конкретизации этих

направлений. На первый взгляд все перечисленные направления качественно различны, да и в реальности они враждовали между собой, часто доходя до критического негодования, между тем в сущности их объединял пафос непребывания. Они существовали в XX в. внутри себя, почти никак не влияя на жизнь реальных образовательных систем, имеется ввиду, действительное структурно-обоснованное подчинение образованию этим направлением. Все они в том или ином смысле были опережающим образом третьего тысячелетия и работали на него, иногда абсолютно не подозревая об этом. Все общественные системы этого времени находились под влиянием практического коллективизма, в том числе и подготовка учительства, которая выполняла заказ государства. Это касалось абсолютно всех континентов от Америки до Азии, а педагогические идеи бихевиоризма, прагматизма, экзистенции, персонализма явно выходили из рамок государственных задач. Они рассматривали человека как такового. Они делали его поведенческие реакции, его сознательные состояния, его глубинную чувственность, его диалог с Богом, абсолютно, присущим человеку любого континента, любой страны, любого этноса. В этом просматривалась актуальная сегодня идея единого человечества, единого информационного поля, идей выживания и адаптации человечества на земле. То есть, сознание человека представлялось как инвариантная структура, как клеточка всеединого сознания человечества. Разница состояла лишь в том, что данные направления открывали для себя различные уровни глубинности диалога в образовании. Бихевиоризм в педагогике и в практике образования часто понимался примитивно как влияние среды, как движение к адаптации через пробы и ошибки. Это всего лишь внешняя сторона бихевиоризма, заслуга его для будущих поколений состоит в открытии потока активности. По словам Э. Торндайка: «Новая педагогика отправной своей точкой берет идею о неразрывной связанности психики в ее потоке активности со всеми остальными жизненными процессами и ищет смысла педагогического значения законов развития этой психики именно в этой целостной включенности в процесс образования»

[366, с. 21]. Этот поток активности присущ любому человеческому поведению, человек рождается с активностью к адаптации и выживанию, это она основа и вдохновение его жизни, по мнению Э. Торндайка и др. Не ради проб и ошибок, не во имя стимулов и реакций, а во имя переживания поля активности как человеческого бытия, как глубины, которая рождает жизненное вдохновение. Именно активность потребовала себя организации, именно активность потребовала входов и выходов в нее, а следовательно, системных каркасов, которые она предполагала заполнить собственным имманентным движением. Действие, взаимодействие как радость труда, игры, счета – вот истинный побудительный пафос проникновения бихевиоризма в педагогику и образование Э. Торндайк подчёркивал «Бихевиоризм, проникает в образование для того, чтобы выработать очень точные, определенные репертуары поведения, способные дать человеку возможность для радостной адаптации и гармоничной жизни в социуме» [Там же, с. 23]. Ограниченность бихевиоризма в образовании, если можно так выразиться, главным образом было связано только с этим уровнем глубины человеческой психики, только с направленностью на организацию поведения человека в реальности. Прагматики, представленные в основном исследованиями У. Джеймса, Д. Дьюи, открыли более глубокий пласт возможного диалога. Он был основан уже не на потоке активности, а на потоке человеческого сознания, здесь речь шла об особых волнах (полях) состояния сознания, пребывание в этих потоках и определяло диалог человека с человеком, с обществом, с природой, с космосом. У. Джеймс пишет: «Непосредственный факт, который должна изучать педагогическая наука, есть в тоже время и наиболее общий факт. Это – тот факт, что каждый из нас в бодрственном состоянии (а часто и во сне) постоянно переживает те или другие состояния сознания. В нас есть некоторый поток, некоторая последовательность «состояний» («воли», «полей») познания, чувства, желания, суждения постоянно проходящих и возвращающихся, которые образуют нашу внутреннюю жизнь. Когда я говорю о потоках, то я, имею в

виду, некоторую бытийственную основу человеческой психики, этот поток есть внутренне состояние учителя и столь же аналогичный по своим характеристикам поток сознания ученика. Соприкосновение этих потоков и есть глубина образовательного акта» [145, с. 18].

Прагматики открыли для образования инструментальный контекст представлений, мышления, переживания, волеизъявления, прибавив к этому еще и идею знаково-символического континуума содержательных характеристик образования. Это, во-первых, связывало состояния сознания с поведением через знаки и символы, а во-вторых, превращало состояние сознания в инструменты полезной деятельности. Это так же определенный уровень диалога, который требует специальных усилий для его пробуждения, возникновения и полезного завершения. Люди в пространстве этого диалога открывают для себя радость взаимодействия, которая будет приведена к полезному результату, польза как пафос жизни, где все, даже духовные откровения, посвящены будущему полезному результату. Полезный результат – критерий познания. Нельзя примитивно рассматривать идеи прагматиков в педагогике, нельзя думать, что они не понимали экзистенциальной глубины человеческих отношений, они лишь в силу направленности их исследований предположили, что все, даже религиозные откровения, существуют на земле ради пользы, которую приносит человек человеку, обществу, природе и вселенной. Д. Дьюи, впервые заговоривший о методе проектов, указывал на пробуждение потока сознания в его актуальной проявленности через акт удивления. Этот акт удивления возникал из той или иной социальной ситуации, где образование служит особым инструментом, с помощью которого активизированные поля потока сознания, осваивая обобщенное содержание, стремятся разрешить заданную социальную ситуацию и тем самым именно в диалоге взаимодействия субъекты образования находятся в созерцательной работе, определяемой будущим результатом. Д. Дьюи пишет: «Школы должны создавать у своих учеников такое состояние ума, которое есть следствие совместного прикосновения к

потокам сознания учителя и ученика, которое только и способно приводить к правильному суждению в области всяких дел, куда бы ученик не попал, добиваться равновесия сознательного и бессознательного в процессе обучения, воспитывать воодушевляющую цель и средство выполнения в гармонии друг с другом» [151, с. 182].

Таким образом, потоки сознания, специально активизированные образовательными ситуациями, направлены на разрешение этих ситуаций. И это можно рассматривать как предел в понимании глубинности образовательного диалога. И естественно эти прагматические идеи распространялись на профессиональную подготовку учителя, на то, чтобы педагогические задачи решались студентами на этом уровне глубинности отношений. Но действительно к глубинным основаниям бытия обратилась экзистенциальная педагогика, наиболее распространенная в XX в. во Франции. Именно во Франции в послевоенное время возникли специальные экзистенциальные учебные заведения, школы, лицеи и естественно педагогические средние и высшие учебные заведения, нацеленные на подготовку учителей для работы в этих школах. Представители экзистенциальной философии Ж.-П. Сартр, А. Камю, К. Ясперс обязательно с той или иной точки зрения обращались к педагогическим проблемам, прокладывая мосты между чистой философской проблематикой и педагогической теорией и практикой. Одним из важнейших моментов создания условий для возникновения глубинных экзистенциальных диалогов являлась закрытость соответствующих учебных заведений, это были в основном элитарные школы, лицеи, педагогические ВУЗы, в которых получало образование творческая интеллигенция Франции. Если предположить правильность той идеи, что художественный образ это единственная объективация бытия как основы глубинного диалога, то в этом смысле экзистенциальное образование во Франции находилось на правильном пути. Отчуждение от реальности, уход в «иные» миры, сосредоточенность на открытии собственного бытия, понимание диалога как

созерцательного качества, как отражение бытийственного откровения человека в бытийственном откровении другого, понимание произведений искусства как особых личностей, как объективированной имманации духа Творца, как переживание духовного диалога, возвращающего субъект образования к собственному творчеству. Без сомнения для этого нужна была особая обстановка, специально созданное пространство, отделенное от обыденной реальности, но именно поэтому, открывающая путь к человеческому сознанию, переживаемому как микрокосмичность бытия. Здесь важно подчеркнуть, что во Франции существовали светские экзистенциальные учреждения, экзистенциальные учебные заведения религиозной направленности. Это лишь указывало на то, что образованию открылись два пласта глубинного экзистенциального диалога: светский и ментально-духовный, где речь шла об экзистенциальном откровении в единичной жизни человека между рождением и смертью, но именно это реально-жизненная глубинность открывала возможность для переживания всеобщего, вечного, вселенского. В религиозном экзистенциальном образовании царил примат божественного, то есть, восхождение на такой уровень глубинного откровения, с позиции которого человеческие отношения приобретали характер божественного откровения. Так в частности, Г.Марсель, идеи которого легли в фундамент французского экзистенциального образования, где глубинный диалог между преподавателем и студентом был главным фактором эффективности, подчёркивал: «Лучше было бы сказать студенту, «Я» явлен, т.е. «существую», это состояние в образовании чрезвычайно значимо, т.к. передаёт движение по направлению к внешнему миру, как центробежную тенденцию. Я «существую» – это значит, я заключаю в себе нечто, что может быть познано и признано другими в образовательном акте, или мною самим, поскольку, я могу представлять для себя имитацию другого, и, всё это неотделимо от того факта, что существование есть основа моего самовыражения, есть основа того, что приведёт к глубинному осмыслению

образовательных явлений, к открытию личностных смыслов жизни, а, следовательно, к чистоте помыслов, в условиях постобразовательного бытия» [218, с. 14].

В настоящее время экзистенциальное образование во Франции почти не имеет места, однако опыт XX в. создал условие для более совершенного понимания глубинного диалога в образовании третьего тысячелетия.

Между тем, анализ предпосылок обращенности образования к глубинному диалогу как фактору духовно-нравственного воспитания студентов был бы не полным, если не включить в него педагогические идеи Рудольфа Штайнера, выраженные в XX в. в опыте вальдорфских школ, существовавших во многих странах Европы и Америки. В его многочисленных выступлениях перед студенческой аудиторией, систематизированных потом его единомышленниками («Общая антропология как основа педагогики», «Принципы вальдорфской педагогики», «Становление человека. Душа и Дух мира») с крайней отчетливостью представлены тело, душа и дух ребенка в созерцательной, присущей Р. Штайнеру открытости и чистоте, показан мир детства как действительно глубинный исток человеческой жизни. Как ни странно, но только Р. Штайнеру принадлежит идея открытия глубинного диалога в учительском сознании именно для того, чтобы каждый педагогический акт представлял собой отношение субъекта ребенка и субъекта учителя, то есть субъект – субъектные отношения, понимаемые как совместное глубинное творчество. Р.Штайнер подчёркивает: «Так же и относительно восприятия души ощущающей должно быть сказано, телесные органы "слепы" к ней. Слеп к ней также и орган, которым может восприниматься внутренний мир самих ощущений. Человек тогда ощущает не только впечатления физического и жизненного мира, он созерцает ощущения. Перед человеком с таким органом мир ощущений другого существа лежит как внешняя действительность. Нужно делать различие между переживанием своего собственного мира ощущений и созерцанием мира ощущений другого

существа. В свой собственный мир ощущений может заглянуть, конечно, каждый человек, мир ощущений другого существа может созерцать только видящий, с раскрытым "духовным оком". Не будучи видящим, человек познает мир ощущений лишь как "внутренний", как собственные сокровенные переживания своей души, при раскрытом "духовном оке" перед внешним духовным взором вспыхивает то, что иначе живет лишь "во внутреннем" другого существа...» [428, с. 9]. В этом, на наш взгляд, состоит суть глубинного диалога как некоторого вехо пути профессионального становления учителя от внешних позиций и приемов к глубинам субъект – субъектных отношений, а от них к действительному человеческому творчеству жизни. В этом контексте Рудольф Штайнер высказывается еще более определенно «Наше современное образование и нашу современную культуру необходимо одушевить и одухотворить. Ведь человек – существо одушевленное и одухотворенное» [427, с. 98].

Однако, круг, в котором поэтапно открываются уровни глубинного диалога, объективирующего себя в потоке активности, в потоке мышления, в глубинном откровении между рождением и смертью, в качестве своей предпосылки имеет еще и персоналистическое понимание человеческой глубины. Персонализм Э. Мунье, П. Флоренского и В. Лосского, В. Розанова, Л. Карсавина есть органичное продолжение человеческих истоков, которые представляют реальность живого откровения. Персонализм, понимаемый как глубинный диалог трансцендентной связи человека со всеобщим, трансцендентным, космическим, божественным был интерпретирован в XX в. как один из факторов профессионального становления учителя. Этому состоянию в образовании определялось значительное место и потому, ряд своих докладов, отдельных статей персоналисты посвящали образу учителя, обязательно связывая его деятельность с трансцендентным диалогом микрокосмического и макрокосмического, рассматривая такого рода диалог как профессиональное качество, как воспитание в детях акта приобщенности служения человечеству.

Так, Н. О. Лосский пишет: «Для того, что бы воспитать учителя, мы должны открыть в нем понимание мира как единого целого, чувство того, что движущее начало мира должно быть в каком-то смысле над миром, в тоже время, пребывая в нем» [208, с. 403].

Между тем, наиболее рельефно, определяет необходимость пробуждения трансцендентных откровений учителя В. В. Розанов, который большую часть своей жизни посвятил работе в школе. В. В. Розанов пишет: «Учитель школы должен привнести в нее идею того, что в мышлении все вечно, что идея сверхжизненного чувства присутствует целиком и нераздельно решительно в каждом моменте взятого в чистом виде образования» [158, с. 805].

Здесь необходимо подчеркнуть, что понимание глубинного диалога невозможно без его персоналистической интерпретации, ибо учитель, открывающий детям смысл земной жизни в диалоге обязательно откроет и себе и детям чистоту трансцендентного чувствования мира. Только в этом единстве земных глубинных умонастроений и всеобщего чувства любви к человечеству, только и возможен эффект «встречи» двух субъектов учителя и ученика.

Итоги. Таким образом, понимание глубинного диалога в западной педагогике можно рассматривать как исследовательский путь, в котором представлены совсем не различные по своим задачам образовательные тенденции. Здесь необходимо говорить об этапах, по которым прошел XX в., открывая перед собой возможности будущего. Где на первом этапе высочайшей глубинностью образовательного диалога являлся открытый бихевиористами поток активности, где далее прагматики проникли в глубину потока сознания, где, наконец, экзистенциалисты и персоналисты достигли действительных экзистенциальных истоков, открыли для возможного использования в образовательных системах духовно-ментальный и религиозный глубинный диалог.

1.6. Тенденции возникновения глубинных диалогов в советском педагогическом образовании

Без всякого сомнения, данный параграф можно было бы назвать парадоксальным, потому что в условиях коллективного образования, в условиях социалистической школы, понятие «глубинный диалог» не могло быть обозначено ни в теории, ни в практике, ни под каким видом. Одномерный социалистический человек был нацелен на строительство хозяйственного тела страны, из высот которого должны были возникнуть якобы гармоничные человеческие отношения и человек высоких коммунистических идеалов и убеждений. Однако, даже при таком диктате коллективной национальной социалистической идеи, латентно никому не навязываясь, существовали исследования и практическая работа тех педагогов, которые находясь вне существующей реальности и государственных заказов, понимали необходимость глубинного диалога, открывавшего путь к общечеловеческому совершенствованию. В их исследованиях совсем не своевременно мелькали идеи соборного человечества, идеи обращенности к мифологическим истокам в образовании, идеи личностных смыслов и естественного диалога культур.

Конечно обращенность к глубинному диалогу учителя и ученика, педагога и студента не имела личностной диалоговой интерпретации, это была ментально-духовная встреча с коллективным образовательным субъектом. В школе с классом или микро-коллективом, в педагогическом ВУЗе с субстанциональным деятелем студенческой группы. По нашему мнению, такого рода субъект – субъектные отношения, то есть персона педагога и персона студенческой группы – основание глубинности в высшем педагогическом образовании.

Наиболее очевидно и достаточно откровенно идеи такого рода глубинного диалога были представлены в работах С.Т. Шацкого. Его известная книга «Бодрая жизнь» представляет собой попытку связать

проявления коллективного субъекта образования через радость труда, через превращение жизни воспитанников в единящую их жизнь активность, в своеобразное соитие с «субстанцией чистой активности». Здесь собственно воспитательная работа рассматривается как стимулятор активности, однако по С.Т. Шацкому, эта активность, пробуждаемая воспитательной работой, априори дана человеку. Педагогическое образование в этом смысле рассматривалась как условия, в которых студент способен был научиться открывать, прослеживать, результировать пути к активной бодрой жизни, которая и есть основа вдохновляющего жизни утверждения. С.Т. Шацкий указывал: «В схеме представляющей нечто вроде скелета развития педагогического процесса мы должны чувствовать последовательную смену этапов роста, ту эволюцию жизни, которая подвергается естественно складывающейся жизни, ребенок проходит сквозь существенно необходимые метаморфозы; он живет, как здоровый человек с кровью, мускулами, нервами и огромная задача разумного государства состоит не в том, чтобы заливать в готовые формы нужных ему для соответствующих функций, людей, а в том, чтобы создать наиболее благоприятные условия для организации детской жизни в каждый данный момент. Жить сейчас, сию минуту, уметь жить сообразно с теми потребностями, которые выдвигает возраст, есть наилучший способ подготовки себя, рядом нечувствительных переходов к той форме жизненной деятельности, которая свойственна уже сложившемуся человеку» [404, с 86]. При этом, помимо этого поверхностного уровня глубинности, когда воспитанник с помощью учителя испытывает растворенность в потоке активности и сам становится ее формой проявления, С.Т. Шацкий указывал на необходимость создания таких условий, с помощью которых воспитуемый мог вырваться из своей одномерности и обратиться к открытию личных смыслов бытия. «Как ни странно, вечером после напряженного рабочего дня дети засыпали под звуки виолончели» [Там же, с 87]. С.Т. Шацкому казалось, что сиюминутную радость труда, радость целеустремленной занятости можно воссоединить с духовными

смыслами бытия. Он говорил о взаимообогащении бодрой жизни в социуме «откровениями искусства, поэзии и живописи». Создавая экспериментальные площадки, он мечтал о новом педагогическом образовании, где в подготовке учителя гармонично соединятся умения создать условия для активной социальной работы и открытия глубинных откровений человеческого сознания, которые далее соединятся в трудовых творческих актах.

Не менее интересны с этой точки зрения была практическая исследовательская работа известного в 20-е годы педагога В.Н. Сорока – Росинского. Он, так же как и С.Т. Шацкий, пытался воссоединить реальность и творчество. Но его идея была значительно ближе к пониманию современного глубинного диалога в образовании. В.Н. Сорока – Росинский уповал не на бодрую жизнь вообще, не на поведенческие реакции, возникающие под влиянием среды и готовящие человека к выживанию, не на фрагментах откровений эстетического свойства, а на идеи полного погружения в творчество. В.Н. Сорока – Росинский писал: «Можно без преувеличения сказать, что ни одно воспитательное заведение подобного типа не могло сравниться со школой имени Ф.М. Достоевского по богатству духовной жизни детского коллектива» [281, с. 21]. Романтический пафос первых лет жизни социалистического государства не был пока еще жестко определен идеологически и потому давал возможность для создания подобных школ и свободных высказываний педагогов о глубинном проникновении в духовные сферы личности. С этих позиций В.Н. Сорока-Росинский подчеркивал: «Лучшим критерием воспитательной работы любого педагогического коллектива является ответ на вопрос: удалось ли педагогам преодолеть то противостояние «Я» и «Он», «Мы» и «Они», которое обычно возникает в любом учебном заведении» [Там же, с. 45]. В этом высказывании явно просматривается тенденция свободы тех дней, хотя конечно строить детское творчество на основе диалога было невероятной смелостью и талантливой возможностью взгляда в будущее, пропуская почти

столетний опыт коллективной педагогики, где понятие «Я» вообще исчезло из стилистики научных исследований.

Научить человека творческому поведению, особой системе привычек, которые способствуют совершенствованию творческого сознания. Учитель сам творец жизни, сам создатель творческого продукта и только в таком подходе к его профессиональной подготовке он способен обучить и воспитать действительно творческого человека. В силу специфики социалистической школы ее коллективной определенности с ярко выраженным знаниевым подходом достаточно трудно выявить тенденции, в которых ученые исследователи, учителя практики были обращены к открытию глубинных смыслов бытия и хотя бы к первоначальному примитивному пониманию глубинного диалога. Однако феномен глубинного диалога в высшем педагогическом образовании в том и состоит, что его наличие даже, при внешней «необращенности» всегда обозначается в реальной жизни образовательных учреждений, в уроках и тем более в профессиональной подготовке будущего учителя. Деятельностный подход в обучении и воспитании, который господствовал особенно в послевоенные годы XX в., благодаря идеям А.Н. Леонтьева, Л. В. Занкова, А. В. Запорожца, несмотря на четкий вектор движения в образовании всё равно указывал на доминанту интериоризирующего сознания. Внешнее обращалось во внутреннее через деятельность, на этой основе было построено развивающее обучение, в котором, как известно образование опережает развитие, а структура человеческой деятельности определяет структуру человеческой психики. По существу получалось, что субъекта образования как бы нет в его имманентной активности, сознание возникает лишь в деятельности, но не дано человеку априори. Такого рода подход вызывал споры (известный спор между С. Л. Рубинштейном и А.Н. Леонтьевым), но именно это противостояние привело А.Н. Леонтьева и других авторов развивающего обучения сначала к категории личностных смыслов, а потом и к их глубинной интерпретации. С этих позиций, как только в педагогике возникло

такого рода понимание, роль глубинного диалога обретает все более рельефный характер, появляется в исследованиях в виде самостоятельной единицы и достигает уровня в конце XX в. целого направления, именуемого личностно-ориентированное образование. Это направление возникло как определяющее в Санкт-Петербургской научной школе, в научной школе академика Е. В. Бондаревской, в работах и исследованиях ученых Волгограда. Однако путь к свободному исследованию этой категории осуществлялся не только на уровне педагогической теории. В конце XX в. Е. В. Бондаревская обратила внимание науки на идею человека культуры, обучение и воспитание которого связано с открытием личностных смыслов жизни и в частности подчеркивала: «Необходимо отношение к образованию как к культурному процессу, движущими силами которого являются личностные смыслы, диалог и сотрудничество его участников в достижении цели и их культурного саморазвития...» [76, с. 66]. Другим истоком, в котором возникали тенденции педагогических открытий, являлся практический опыт советских педагогов того времени. Наиболее заметным среди них с точки зрения обращенности к смыслам, являлись научный и практический опыт В.А. Сухомлинского, уже собственно название одной из его книг «Сердце отдаю детям», качественно переориентировало профессиональную подготовку в высших учебных заведениях. Активизировалась идея индивидуального подхода, стала понятно, что учитель должен быть готов вступить в глубинный диалог с коллективным субъектом – классом, для того, чтобы эманировать его эффект в каждое отдельное сознание. Благодаря идеям В.А. Сухомлинского в контекст развивающего обучения вводились сказки, притчи, былины, то есть истоки возникновения духовности. Более серьезно в педагогических ВУЗах начали относиться к проблеме возрастной периодизации учащихся. В обучении и воспитании в этом смысле появились тенденции событийного проявления продуктивной педагогики, нового понимания юношеского возраста, необходимости профессиональной ориентации старшеклассников.

Конечно, возникающие тенденции экзистенциальной глубины в образовании, были тут же закамуфлированы социалистической идеологией, а воспитательный эффект рационализировался до социологических схем. Между тем вопрос диалога был поставлен в педагогике. Смелость диалогических инноваций подкреплялась исследованиями М. М. Бахтина, С. А. Кагана и Л. В. Пумпянского, авторы занимались глубинной эстетикой. М. М. Бахтин в частности подчеркивал: «Экзотика встречи с ментальностями иных эпох и иных культурных традиций, встречи людей открывающих друг другу таинство своего сознания, несомненно, боле интересна и важна для человека, чем нелепые фотографические описания и лишённые смысла встречи» [28, с. 104]. Идеи работ о глубинной эстетике, благодаря В. С. Библеру, написавшему ряд исследований, на стыке литературоведения и педагогики, проникли в образование и предстали здесь, в качестве, идей диалога культур. Однако значительным прорывом в глубинных диалоговых тенденциях стали работы педагогов новаторов, где впервые Е. Н. Ильин заговорил о возможном диалоге персоны образования школьника с персоной культуры. По мнению Е. Н. Ильина, экзистенциальная открытость детства способна вступить в диалог с гениальной чистотой и открытостью персон культуры. Это ему принадлежит идея уроков этического мышления, идея сравнительной детализации. В данных идеях открывалась возможность обоюдного созерцательно прикосновения к бытию жизни, к примеру, Е. Н. Ильин указывает: «Урок литературы – это урок – общение, а не просто работа, это искусство, а не только учебное занятие, жизнь, а не часы в расписании, своеобразный одноактный спектакль с несколькими явлениями, сотворчество двух моралистов писателя и учителя; открытие, а не аргументы и факты, диалог учителя и ученика на творческой основе, духовном равенстве и межличностном общении» [168, с. 209]. В такой же степени, в качестве тенденции необходимости глубинного диалога в образовании вообще, и профессиональной подготовке учителя в частности, явилась технология Ш. А. Амонашвили. В пафосе его исследований, в названиях

работ сквозила идея своеобразного равенства духа учителя и духа ученика. Это соприкосновение Ш. А. Амонашвили возводил на уровень вечного, божественного, космического, он предполагал соитие на уровне единичных субъектов через некоторое трансцендентное всеобщее. «Только любовь, – пишет Ш. А. Амонашвили, – проявленная в тончайших формах педагогического мастерства – и ничего, что может отравить ее. Только уважение и утверждение личностного достоинства – и ничего, что может ущемить радость взросления в ребенке. Только оптимизм и глубокое понимание ребенка – вот чем облагораживается воспитательное поле, воспитывается будущее человечество, куются судьбы и счастье людей. Только все это и есть ядро профессиональной подготовки учителя» [17, с. 243].

В результате с очевидностью, просматривается отношение автора к глубинному смысловому диалогу как доминирующему фактору становления личности школьник и профессиональной подготовки учителя.

Итоги. Таким образом, определились три направления, по которым педагогика XX в., а вместе с ними и высшее педагогическое образование двигались к пониманию глубинности человеческих начал, необходимых профессионалу педагогу. Своеобразным синтезом этого прото-глубинного понимания диалога явились как раз исследования ученых трех школ. Если как-то классифицировать направленность личностно-ориентированных педагогических школ на понимание глубинного диалога в образовании, то можно с уверенностью утверждать, что, во-первых, одно из направлений в большей степени было обращено к онтологическому пониманию диалога и его связи с образованием. Второе направление – было в большей степени обращено к пониманию тенденций глубинного диалога в обучении. В третьем направлении привуалировала воспитательная направленность в контексте диалога культур, а вместе с этим возможностью подняться над непосредственным государственным заказом, возможностью свободного интерпретирования сущности глубинного диалога в образовании.

1.7. Обзор актуального состояния научных исследований в области глубинного диалога в современном педагогическом образовании

Категория современного высшего образования пока не определена ни хронологически, ни тем более содержательно. Можно говорить, что конец 20 – начало 21 века есть определенные хронологические рамки, в которых возможен анализ основных исследовательских направлений. А можно предположить, что последняя четверть XX в. уже устарела, с точки зрения взглядов, на подготовку современного учителя. Но сосредоточиваться на 10–12 годах XXI в. также не совсем основательно, скорее нужно обратить внимание, на те работы и исследования, которые написаны в русле современных тенденций и отражают чаяния и надежды участников высшего профессионального педагогического образования. По этой причине, в данном параграфе анализу будут подвержены исследования, которые на наш взгляд, представляют систему прогрессивных идей, имеющих отношение, с нашей точки зрения, к возможности обновления современного высшего педагогического образования с позиции наличия в нем специальных условий для пробуждения в сознании будущих учителей глубинных духовных оснований. Здесь, мы обратимся к исследованиям, как зарубежных ученых, так и отечественных авторов в той или иной степени обращенных к этой стороне подготовки современного учителя.

Такое понимание дает возможность классифицировать все исследования в данной области на три основополагающих сегмента:

1. это работы западных и отечественных исследователей, в которых наметились лишь тенденции обращенности к глубинному диалогу в высшем образовании вообще и в педагогическом образовании в частности (Дж. Ван-де-Граафф, Дидрих Голд Шмидт, Роджер Гейджер, Х. Ортего – и – Гассет, Бертон Л. Кларк, Патрисия Альберт Грэм, М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер,

В.С. Леднев, Ю.К. Бабанский, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Н.Ф. Талызина);

2. исследования, где просматриваются некоторые системные характеристики обращенности к глубинному диалогу, как необходимому компоненту образовательной подготовки будущего учителя (Роберт О. Бердаль, Дэвид Джонс, Морис Коган, В.М. Монахов, М.М. Поташник, А.Г. Бермус, И.А. Зимняя, В.А. Болотов, В.И. Смирнов, В.А. Сластенин, В.А. Тестов, Б.М. Бим-Бад);

3. это работы отечественных и зарубежных исследователей, которые обращены к методологии глубинного диалога и с этих позиций рассматривают систему условий для его организации как необходимое системное устойчивое явление в профессиональной подготовке учителей третьего тысячелетия (Е. В. Бондаревская, Т.И. Власова, В.В. Горшкова, В.В. Сериков, В.В. Шоган, Н.М. Борытко, Г.Б. Корнетов, А.Г. Карасик).

Если обратиться к первой группе исследователей, то здесь, без всякого сомнения, можно указать на работы Х. Ортего – и – Гассета «Миссия университета» и ряда других исследователей осмысливающих необходимость пробуждения бытийственных оснований студенческого и преподавательского сознания в высшей педагогической школе. Конечно, Х. Ортего – и – Гассет на прямую не имеет отношение к образовательному сообществу, он философ, но именно его перу принадлежит существенное исследование, обращенное к высшему образованию. В этом исследовании много внимания уделяется систематизации образовательной среды университета, созданию единого образовательного пространства, интеллектуальному образу студента и преподавателя. Однако важнейшим моментом этого труда являются указания на возрастные особенности становления студенческого сознания, а так же на роль студенческой группы в возникновении коллективного образа субъекта образования. В философском педагогическом трактате «Миссия университета» автор подчеркивает: «Возрастные особенности становления студенческого сознания обусловлены

событийным характером человеческого существа. Событийная канва жизни обуславливает интеллектуальные проявления студенческого сознания в горизонте образного мышления на первом этапе, примата рационального на втором этапе, в понимании своей миссии жизни на завершающем этапе университетского образования» [237, с. 18]. Размышляя о глубинном диалоге, Х. Ортега – и – Гассет, абсолютно определенно, указывает на его доминирующую роль в становлении профессионала. Однако, он подчеркивает возможность такого рода диалога, между персоной преподавателя и студенческой группой как персоной: «здесь возможны, несмотря на всю философскую парадоксальность, созерцательные откровения, достижения действительного духовного единства, которое и есть основа всего последующего рационального...» [237, с. 18]. Х. Ортега-и-Гассет пишет: «Человек не только биологический организм, не более чем подтекст человеческого существования, человек является человеком в той мере, в какой он стремится к идеалу, к открытию смысловых событий своей жизни, создавая ради этого математику, искусство, этику, право, отличительная особенность человека – культура. Если таков идеал человека, тогда образование должно обращаться не к эмпирическому «Я», от которого проистекает индивидуализм, а к родовому «Я», которое мыслит, чувствует и желает согласно идеальным формам» [237, с. 18].

Идея глубинного диалога в высшем педагогическом образовании поднимается так же и в работе Бертон Р. Кларка «Система высшего образования». Он конкретно указывает на необходимость создания условий в подготовке учителя, автор пишет: «Духовный диалог невозможен в изначалие контактов преподавателя и студентов. Глубинный диалог это не обязательность, а путь, по которому движется искренность профессиональной подготовки, его возникновение основано на имманентно присущем самому человеку открытию, ясности своего пути» [183, с. 125].

Между тем, наиболее интересным исследованием, в котором глубинный диалог рассматривается как важнейший фактор в

профессиональной подготовке учителя, является монография П. Альберт Грэм «Америка за школьной партой». В разделе: «Американские колледжи и университеты становятся лучшими в мире», она пишет: «В своей работе, педагогические колледжи уделяли огромное внимание модели академической жизни профессуры. В различных вариациях на эту тему указывалось на развитие интеллектуальной энергии профессора, овладение им компетенцией, на основе которой возможен искренний разговор со студентом» [130, с. 197]. Глубинный диалог здесь рассматривается как важнейший фактор профессионального влияния.

Среди отечественных педагогов можно выделить исследования в области высшего образования В. И. Смирнова «Педагогика и психология высшей школы». При общей направленности понимания подготовки учителя в некотором рациональном ключе, где главное это освоение системы требований к урокам и воспитательным мероприятиям, где педагогика, психология и методика преподавания сочетаются скорее как научные дисциплины, чем как инструментарий для профессиональной деятельности, в данном исследовании просматривается тенденция, которая автором определяется как категория «понимания». Она не является основополагающей, но она присутствует в работе и характерологически не понятийная, в ней можно усмотреть экзистенциальные тенденции, автор указывает на особую педагогическую способность, которую необходимо развивать в педагогическом ВУЗе «это способность открывать в себе ребенка», такой взгляд дает возможность предположить, что речь идет о глубинной субстанции, о возможности ретроспективного сосредоточения на собственном сознании. Детскость во взрослом человеке без сомнения это духовный исток, особая духовная чистота, открытие которой может явиться основанием для глубинного диалога.

Столь же интересным является и работа В. В. Горшковой «Образование взрослых в контексте культуры. Феноменологический аспект». В данной работе уже с большей определенностью высказывается мысль, что духовный

диалог учителя и учащегося это явление устойчивое и требующее дальнейшего исследования. Однако, самое главное, на наш взгляд, является попытка автора увидеть дифференциацию глубинного диалога в работе учителя начальной школы, основной и средней. И, несмотря на то, что высказанные идеи слишком спрятаны за рациональным каркасом построения работы, они просматриваются в пафосе, в идеях обращающих педагогическое образование к общечеловеческим идеалам и ценностям. Автор пишет: «Приоритетной составляющей высшего педагогического образования должна быть ориентация на трансцендентные мотивы жизнедеятельности, то есть истинный глубинный смысл своей жизни, найти который любой человек может только в других людях, в служении им, в преданности делу, что только и является культурной практикой максимальной реализации себя» [116, с. 44].

С точки зрения тенденции можно упомянуть и работу А. В. Батаршева «Психолого-педагогическая концепция самореализации педагога профессиональной школы». В данном исследовании особое внимание уделяется устремленности студенческого сознания к практическим интенциям учительской профессии. Практика рассматривается как глубинная диалогическая форма, где каждый ее этап «должен начинаться с искренней педагогической беседы», с представления, вступающего в пространство педагогической практики студента как человека, который сделал «судьбоносный выбор». По существу в исследовании такая форма общения рассматривается как базовое начало, над которым должны надстроиться рациональные структуры практики. В частности, автор пишет: «Самореализация как результат личностного откровения прослеживается на определенных этапах профессионального педагогического образования, самоопределение студента предполагает формирование готовности к будущей педагогической деятельности, представляет собой самостоятельный сознательный выбор профессии педагога, образа жизни, норм морали, нравственного поведения» [22, с. 66].

Таким образом, в представленных работах, да и во всем перечне указанных исследований с очевидностью просматривается потребность исследователей открыть, сформулировать духовную опору для педагогических действий и эту опору исследователи находят в глубинном духовном диалоге, понятым естественно иногда поверхностно, но в целом существенно.

Второй сегмент, который мы определили как наличие системных характеристик создания условий для пробуждения глубинного диалога. Сюда с уверенностью можно отнести работы следующих авторов: Е. В. Бондаревская, А. Г. Бермус, Т.И. Власова, М.А. Петренко, В. В. Шоган.. Наиболее интересным здесь представляется исследование в области современного педагогического образования Германии. Здесь естественно присутствует масса всякого рода особенностей, но в то же время, с большой долей ясности глубинный диалог в подготовке учителя рассматривается как необходимая бытийственная основа профессии. Много внимания немецкими педагогами уделяется вопросам эстетического, этического образования учителя, но главное пробуждению его чувственной сферы. Наиболее важным нам представляется исследования категории созерцательные путешествия, они рассматриваются не как некоторые отдельные моменты, не как форма детского отдыха, а как специальная система духовного воспитания. Авторы указывают на необходимость «созерцательной грамотности» будущего учителя, они указывают на то, что эффект духовного общения возможен в качестве возникновения на разных уровнях «ландшафтной обращенности», авторы так же указывают на своеобразную классификацию ландшафтов от городских парков до природных заповедников. Они подчеркивают необходимость специальной работы, которая открывает возможности духовного видения природы, а воспитание такого рода духовного видения они определяют как фундамент дальнейшей систематической профессиональной подготовки. В ряде работ французских исследователей подчеркивается необходимость обще культурной подготовки учителя, его обязательной музыкальной и

художественно-поэтической подготовки. По их мнению, такого рода профессиональные основания открывают путь для определения духовности как изначально в работе педагога с любой возрастной группой детей. В качестве системного видения условий для пробуждения духовных оснований учительской профессии можно отметить исследования Б. Бим-Бада. В его многочисленных работах и в частности учебнике «Высшее педагогическое образование» очень много внимания уделяется онтологии учительского труда, где главным отправным пунктом общения с детьми Б. Бим-Бад называет любовь к детям. Любовь к детям глубинное основание воспитательной работы, как основа, которая проявляется далее в системе образовательных форм, методов, средств, которые являются, по словам Б. Бим-Бада «мертвым грузом» образования без интегративного качества любви к детям. Общая направленность педагогического ВУЗа должна быть построена на оптимизме этой любви, она должна быть пронизана эстетикой и этикой общего поведения, а так же открытием глубинных оснований учительской деятельности.

Необходимо отметить так же исследования в области учебного процесса педагогического ВУЗа в работе «Педагогическое мировоззрение и современная научная картина мира» автора В.А. Тестова. В работе сделаны попытки создания программ эстетического и этического воспитания студентов будущих учителей. Особое место в работе этого автора занимает идея представления лекций и семинаров в педагогическом ВУЗе в триединстве содержательно-логического, психологического и воспитательного аспектов, где основой воспитательной направленности образовательных форм определен художественный образ «художественный образ как обращенность воспитания педагога к смыслам жизни, а следовательно к смыслам профессии», при чем автор предполагает ввести систему специальных художественных фрагментов, совокупность которых отраженная в сознании студентов, откроет им смыслы жизни и одухотворит психологические и содержательно-логические основы судьбы. Автор

подчеркивает, – «Образ в отличие от понятий и дефиниций, содержащихся в научной картине мира, индивидуален и инструментален, то есть представляет собой синтез понятия, содержащего объективированное знание и субъективный опыт его применения индивидом. Субъективность опыта обусловлена глубинными мотивами и ценностями, которыми руководствуется студент» [361, с. 37].

Таким образом, выделенные в данном сегменте исследования показывают, что существующие тенденции обращенности педагогического образования к глубинному диалогу из дискретных проявлений набирают постепенно системные характеристики.

Третий сегмент, определенный как направление отечественных исследователей в области методологии глубинных диалогов и, на этой основе к созданию системы специальных условий для его пробуждения в сознании студентов педагогических ВУЗов, естественно не имеет широкой исследовательской аудитории. Это отдельные работы пафосом которых является убежденность авторов в базовой роли глубинного диалога в педагогическом образовании (И. В. Абакумова, Т.И. Власова, А. Г. Бермус Е. В. Бондаревская, В. В.Сериков, В.В. Шоган).

Методологически они определяют духовный диалог как основу современного педагогического образования. По их мнению, он, основа всех форм педагогической коммуникации, он определяет систему целеполагания средств, методов и форм, вся направленность которых обусловлена его влиянием, его искренностью и его творческой эманацией. Е. В. Бондаревская подчеркивает: «имманентную внутреннюю способность человека к созерцательному видению другого человека. Сделать ее критерием возможности вообще быть учителем. Такое понимание становится возможным в процессе диалогического взаимодействия, общения, педагогических интеракций, экзистенциальных диалогов» [75, с. 15]. Не менее плодотворной является мысль Е. В. Бондаревской высказанная в статье «Гуманитарная методология науки о воспитании»: «в процессе активного

самостроительства личности и собственной жизни, смыслы, как бы, открываются ему, поэтому, назрела необходимость поставить в центр вузовской образовательной системы педагогическую поддержку деятельности студента по моделированию образа своей настоящей и будущей жизни, концепции жизни, проектированию жизненного плана, личностного и карьерного роста в избранной профессии» [73, с. 7].

Следовательно, онтологический смысложизненный подход перемещает цель воспитания из гносеологической сферы в сферу формирования жизненных онтологий студентов. В этом смысле, Н. М. Борытко пишет: «Бытийный (или онтологический) подход к воспитанию переводит восприятие человека в сферу активности, деятельности, субъектности. Воспитание при таком подходе предполагает саму жизнь, а не «подготовку к жизни», когда всякое взаимодействие педагога с воспитанником приводит к содержательному обогащению жизни каждого из участников взаимодействия» [79, с. 56]. Эту же формулу открытия духовности в образовании поддерживает и развивает Т.И. Власова, в качестве первой и важнейшей задачей профессионального становления студентов определяет «ориентацию студентов на познание того, что связано с их внутренними ценностями» [92, с. 7]. И далее, ещё более конкретно, автор указывает на духовно-ориентированное воспитание: «духовно–ориентированное воспитание целенаправленное овладение воспитанниками общечеловеческим, экзистенциальным смыслом, совершенствование себя и окружающего мира в процессе субъективного взаимодействия с другими субъектами, носителями жизни, профессиональными воспитателями». Структура воспитания, как педагогически организованный процесс, включает в себя следующие иерархически взаимосвязанные этапы:

1. Совместное бытие (со-бытие)
2. Предчувствование «жизни как блага»
3. Сознание значимости собственной индивидуальности в диалоге с другими людьми.

4. Принятие нравственной позиции.
5. Осуществление личностной свободы в рамках нравственной позиции.
6. Выполнение человеко-ориентированных обязательств, согласно собственной уникальной ценности и взаимоуважающей совместимости с другими людьми.
7. Духовная рефлексия, как способ совмещения личностной позиции с абсолютными ценностями.

В отечественной педагогике, по существу, нет основополагающего труда, который бы методологически определил место глубинного диалога в подготовке современного учителя, однако, пища для размышления заложена в исследованиях А. Г. Бермуса. В книге «Модернизация образования. (Философия, политика, культура)» автор пишет: «заслуживает особого внимания проблема трансформации самосознания учительского и преподавательского сословия, его идентификация и самоидентификация в контексте современной культурной реальности» [64, с. 21]. Эту точку зрения поддерживает В.В. Сериков, он указывает «И пусть идея непрерывного образования родилась, в первую очередь, как ответ на запросы ускоряющегося развития техногенного социума, все равно направленность на саморазвитие личности все более утверждается как представление о его гуманистической и подлинно антропологической функции» [272, с.134]. Анализ такого рода научных исследований дал возможность считать, что методологически большая часть исследований поддерживает базовую роль глубинного диалога в высшем педагогическом образовании. С этой точки зрения, глубинный диалог рассматривается в исследованиях И. В. Абакумовой. Наиболее интересной представляется учебник для магистров педагогики и психологии «Смыслодидактика». Собственно название работы указывает на обращённость исследования к глубинным смыслам образования. Здесь смысл выступает как феномен человеческого бытия, как психолого-дидактическая составляющая учебного процесса. В частности

автор подчеркивает: «смысл, смыслодеятельность, смыслопроявление, смыслообразование, смысловая активность и есть те координаты островков безопасности, которые позволяют нашему западному рациональному мышлению обрести себя, сохранить неповторимую индивидуальность, данную нам судьбой. Смысл переводит духовное начало человека, ищущего свой Путь в материю» [5, с. 87]. Для нас такого рода понимание смысла соответствует тем построениям, которые предполагают структурную организацию пути к глубинным основаниям образовательных актов. Здесь важно, что смысл открывается, но не остаётся безжизненным, он возвращается в материю, для её реорганизации и совершенствования. В целом, понятие бытийственности как субстанции глубинности, смысла как формы этой глубинности, диалога, как реальной репрезентации глубинного состояния, выступает во взаимопроникающем единстве и является условием для связи глубинного откровения в высшем педагогическом образовании с реальной действительностью школы. Однако, помимо этого, необходимо указать на то, что взаимопроникающий акт глубинного диалога имеет две содержательные направленности – ментальную и духовную. В педагогическом образовании действительным основанием должен являться ментально-духовный диалог. Только с его открытием, с пониманием его необходимости и начинается становление учителя любого предмета, педагога любого направления.

В исследованиях на этом уровне много внимания уделяется художественному образу, системному построению художественных фрагментов, а, следовательно, к перманентному открытию и пробуждению смыслов жизни, смыслов профессии, что по существу и является субстанцией глубинного диалога. В исследованиях в области модульной технологии, при её рациональной интерпретации, как ни странно, указывается на необходимость иррациональной стороны образования в системе модулей.

В коллективной монографии «Организация модульного процесса в Вузе» В. В. Шоган пишет: «Действенно-смысловое целеполагание заглядывает в глубинные основы образования, оно исходит из понимания человечества, как целостного субъекта, где каждый этнос реализует свою метафизическую роль в движении человечества к всеединству. Действенно-смысловое целеполагание предполагает открытие смыслов с позиции двух уровней.

1. Уровень непосредственной жизни, где создаются условия для переживания ментальных смыслов бытия.

2. Высший действенно-смысловой уровень целеполагания определяет систему символических действий, способных стимулировать всеобщие тотальные чувственные откровения. Подобные состояния, поднятые над непосредственной жизнью возможны лишь, как следствие этой же пережитой непосредственности. Открытые смыслы определяют мышление, переживание, волю... И в этом контексте смысл есть исток образования» [412, с. 24].

В данном случае исследователь открывает пространство, в котором возможно создание системы условий для непрерывной смысловой активности, для соединения рациональных результатов модулей с чувственным результатом глубинного диалога в контексте творческого действия. Концентрированное выражение этой мысли можно найти у Е.А. Ямбурга, он подчеркивает: «Должен быть некий технико-гуманитарный баланс» [439, с. 47].

Итоги. Таким образом, можно с уверенностью утверждать, что в современном педагогическом образовании исследуется методология, определяющая условия для возникновения глубинных диалогов в высшем педагогическом образовании и намечаются тенденции к их системному созданию. В результате, в наличие, исследовательская парадигма, имеющая отношение к пониманию глубинного диалога как основы высшего педагогического образования. Это прослеживается как в тенденциях научных

исследованиях, так и в системном опыте, ведущего, по нашему мнению, к созданию методологии глубинного диалога в высшем педагогическом образовании.

Выводы по главе 1

Методологический анализ философских, психологических исследований, а так же работ в области истории педагогики, анализ педагогических исследований XX в. и осмысление опыта исследований современного высшего педагогического образования, указал на необходимость исследования категории глубинного диалога в высшем педагогическом образовании. Понимания его как важнейшего фактора, влияющего на формирование профессиональных компетенций современного учителя школы, на его духовно-нравственное развитие, на понимание его миссии в контексте страны и человечества.

Глубинный диалог привлекает пристальное внимание философии от античных и средневековых истоков до современных исследовательских посылов. Его понимание имеет разные интерпретации и не является застывшей формулой и движется от внешних рациональных характеристик к пониманию его как результата чистых состояний сознания, как спонтанной интенциональности, как глубинного основания секулярной соборности, нацеленной на будущее. Глубинный диалог есть «притягивающая» интенциональная максима, которая скрытно влияет на человеческое сознание, познавательную деятельность, на ценностно-смысловую направленность жизнетворчества.

Исследования в области психологии указывают на созидательную роль глубинных диалогов, возникающих как на ментальных уровнях смыслооткровения, так и на уровне трансцендентно-духовном. Только человек, взошедший в своем движении от поведения к состоянию сознания и открывший в синтезе сознания и поведения ментальный смысл бытия,

вдохновляется на действительное жизненное строительство, на изменение мира по законам собственного сознания. Только человек, приобщенный к глубинным духовным смыслам, а, следовательно, к глубинному диалогу на этом уровне, ощущает истинный оптимизм жизни, осознает свое участие в движении человечества и способен творить идеальные объекты, отражающие великий замысел движения человечества к всеединству.

Глубинный диалог в историко-педагогическом контексте рассмотрен на всех этапах от античности до начала XX в. Каждая педагогическая эпоха по-своему представляла явления глубинного диалога. По мере его развития он имел определенные предельные критерии, идя от одномерности понимания, до глубинного откровения в свободе бытия. На каждом из этапов, независимо от уровня понимания, глубинный диалог оставался главным, определяющим все педагогические предметы и явления, позицию педагогов и студентов.

Понимание глубинного диалога в западной педагогике можно рассматривать как исследовательский путь, в котором представлены совсем не различные по своим задачам образовательные тенденции. Здесь необходимо говорить об этапах, по которым прошел XX в., открывая перед собой возможности будущего. Где на первом этапе высочайшей глубинностью образовательного диалога являлся открытый бихевиористами поток активности, где далее прагматики проникли в глубину потока сознания, где, наконец, экзистенциалисты и персоналисты достигли действительных экзистенциальных истоков, открыли для возможного использования в образовательных системах духовно-ментальный и религиозный глубинный диалог.

Анализ современных педагогических исследований показал, что определились три направления, по которым педагогика XX в., а вместе с ними и высшее педагогическое образование двигались к пониманию глубинности человеческих начал, необходимых профессионалу педагогу. Своеобразным синтезом этого прото-глубинного понимания диалога

явились, как раз, исследования ученых трех школ. Если как-то классифицировать направленность личностно-ориентированных педагогических школ на понимание глубинного диалога в образовании, то можно с уверенностью утверждать, что, во-первых, одно из направлений в большей степени было обращено к онтологическому пониманию диалога и его связи с образованием. Второе направление – было в большей степени обращено к пониманию тенденций глубинного диалога в обучении. В третьем направлении привуалировала воспитательная направленность в контексте диалога культур, а вместе с этим возможностью подняться над непосредственным государственным заказом, возможностью свободного интерпретирования сущности глубинного диалога в образовании.

Можно с уверенностью утверждать, что в современном педагогическом образовании исследуется методология, определяющая условия для возникновения глубинных диалогов в высшем педагогическом образовании и намечаются тенденции к их системному созданию. В результате в наличие исследовательская парадигма имеющая отношение к пониманию глубинного диалога как основы высшего педагогического образования. Это прослеживается как в тенденциях научных исследований, так и в системном опыте, ведущем, по нашему мнению, к созданию методологии глубинного диалога в высшем педагогическом образовании.

Глава 2. Сущность, условия, возникновения и теоретико-методологическая характеристика глубинного диалога в профессиональной подготовке учителя в условиях педагогического образования

2.1. Понятие глубинного диалога в педагогическом образовании

Профессиональная подготовка учителя школы, осуществляемая в условиях высшего педагогического образования, требует с одной стороны структурно ясной рациональной направленности в овладении профессией, где будущий учитель овладевает системой содержательных компонентов, учится проникать в замыслы образовательных явлений, владеть средствами, формами и методами обучения и воспитания. Это сторона профессиональной подготовки достаточно исследована и представлена в многообразии научных монографий, учебных пособий и рекомендаций. Хотя конечно и ее понимание в современной интерпретации требует дальнейшего совершенствования и конкретизации.

Другая направленность профессиональной подготовки учителя обращена к глубинному диалогу, который является основанием для творческой работы современного учителя. В этой области исследований значительно меньше, они во многом посвящены различным частным аспектам данной проблематики. Однако наиболее серьезным пробелом в понимании глубинного диалога в высшем педагогическом образовании является отсутствие определения этой категории в исследованиях по педагогике, дидактике и методике. Важным подспорьем для научно-педагогического формулирования понятия глубинный диалог является его определение, данное в философии, психологии, а так же в некоторых исследованиях по истории педагогики, в работах педагогов новаторов. В данных работах категория глубинного диалога представлена широко, образно, но не вскрыта

ее методологическая роль и не определены существенные характеристики, основываясь на которых, можно было бы эксплицировать определение глубинного диалога более точно и рельефно. Тем более современная исследовательская ситуация такова, что пока не существует никакой возможности, используя научный потенциал педагогики и дидактики апробировать глубинный диалог в практике лекций, семинарских занятий, воспитательных мероприятий ВУЗа.

Сказанное делает необходимым сформулировать понятие глубинный диалог в высшем педагогическом образовании, определить его основополагающие формы, характерные черты, невозможности использования в практике работы.

«Глубинный диалог» - основная единица человеческой духовности, определяющая отношение к содержанию культуры в контексте прошлого, настоящего и будущего, понимаемая как движение на основе редукции к чистым, целостным, гармоничным, субстанциональным состояниям сознания, которые являются основой реальных профессиональных представлений, логических суждений, переживаний и настроений, действий на основе волеизъявлений, самооценки и педагогической рефлексии, что в совокупности определяет направленность ценностно-смыслового самоопределения в процессе профессионального творчества и духовно-нравственного развития личности. В.В. Горшкова подчеркивает, - «Подлинная встреча участников диалога осуществляется не через мир объектов, а в непосредственном живом опыте восприятия и взаимодействия, т.е. со-восприятие, где Другой появляется не как часть мира. При этом возможный недостаток собственной перспективы одного субъекта восполняется точкой зрения другого субъекта, организующей проектное поле разных потенциалов, способных актуализироваться только через Другого» [119, с. 32]. Субъект образования в результате созерцательного пребывания в глубинном диалоге обретает целостное чувство жизни (опережающую образность, мыслительность, отданность, воплощенность, обращенность),

оптимизм перспективного видения профессиональной реализации, вдохновение, определяющее ценность творчества. Г.С. Батищев подчеркивает: «Собственное же содержание культуры глубинного общения таково, что «иго» ее поистине ненавязчиво — это дух полифонического, гармонически-дружеского сотрудничества и самоотверженности; поэтому чем насыщеннее ее присутствие, тем более безущербно оно для всех иных сфер культуры» [23, с. 20]. В рамках такого понимания рождается образ учителя новой формации, обращенного к глубинным смыслам культуры и жизни, способного к самосовершенствованию, духовно-нравственному развитию, к освоению идеалов и ценностей человечества. Структурными этапами восхождения к глубинному диалогу являются: символический образ, понимаемый как восхождение от глубинных спонтанных проявлений личности к самостоятельному творению символов; глубинное осмысление открытой целостности; смысловое переживание как чистота созерцательности глубинного диалога, который является основой для творческого преобразования и одухотворения социальных пространств; самостоятельное творческое действие (модель социальной духовной реорганизации); самооценка и рефлексия в контексте определения отношений «Я – Я», «Я – Ты», «Я – Мы». В.В. Горшкова пишет, - «Диалог в полисубъектном пространстве создает ту особую духовно-практическую реальность, в контексте которой каждый имеет возможность найти собственный путь самоосуществления и поиск своей интеллектуальной и нравственной истины» [127, с. 20].

Итак, глубинный диалог это явление человеческой коммуникации, он основан на созерцательном откровении трех составляющих, которые могут быть выражены в триаде «Я» – «Я», «Я» – «Ты», «Я»– «Мы».

Первое существенное видение глубинного диалога Я – Я имеет отношение к откровению человека с сами собой, это откровение связано с прикосновением сознания к объективации духа человека в бытии, бытие понимается как чувство оптимистического вдохновения жизни,

прикосновение к нему открывает ее основополагающие смыслы. Т.И. Власова указывает, - «Для человека как основного субъекта культуры футуроточкой становится субъективная духовность как интенция к Абсолютным ценностям» [91, с. 9]. Точнее можно сказать, что глубинный диалог «Я» – «Я» выглядит как «Я» и не «Я», в нем человек отбрасывает все несвойственное, чуждое его личностному духовному бытию. По этому поводу Г. Марсель высказывается очень определенно: «По сути дела я могу сказать: ««Я» себе принадлежу лишь в той мере, в какой я творю, созидаю самого себя, т.е. признаю это, говоря метафизически, «Я» себе не принадлежу» [218, с. 10]. В педагогической интерпретации такой диалог связан на ментальном уровне с оценкой и самооценкой собственного существования, на духовном уровне с рефлексией над смыслом жизни. В этом контексте Е.П. Белозерцев пишет, - «Диалог может рассматриваться и как прием воспитания и обучения, требующий от педагога особого отношения к другому «Я»» [31, с. 120]. Однако и в том и другом случае речь идет о прикосновении личности к глубинно-бытийственной направленности своей жизни.

Вторая форма глубинного диалога «Я» – «Ты», она основана на созерцательном видении другого сознания. Здесь созерцательное проникновение так же приближается к бытийственному основанию другого сознания, чтобы отразить свет прикосновения в собственном сознании, что бы жить «отраженным светом». Это, может быть экзистенциальное проникновение, или, так называемый экзистенциальный диалог без опосредования на уровне бытийственного взаимовлияния. А может быть, глубинным диалогом двухмерного свойства, через вечное в секуляртивном смысле и через Бога в религиозном смысле. Однако, и то и другое тоже бытие.

В высшем педагогическом образовании такого рода диалог преподавателя и студента открывает путь для взаимообогащения, в одном случае опытом бытийственных откровений преподавателя, в другом случае

чистотой первоначальных откровений студента. В высшем педагогическом образовании возникновение такого рода диалога открывает возможности для обоюдного творчества и сотворчества. В этом контексте М. Бубер подчеркивает: «Становясь «Ты», человек становится «Я», предстоящее приходит и уходит, события сгущаются и рассеиваются и в этом чередовании, с каждым разом всё сильнее и сильнее, появляется осознание неизменного партнёра в сознании «Я», правда, пока ещё, оно представляется вплетённой в ткань отношения, в отношении «Ты» или становящимся постигаемым то, что движется к «Ты», но ни есть «Ты», что всё сильнее и сильнее пробивается к нему, пока связывающие узы не разорвутся и обособленное «Я» не предстанет на мгновение перед самим собой как перед неким «Ты», чтобы тот час овладеть собой и впредь входить в отношения, обладая сознанием своей обособленности» [83, с. 32]. В результате глубинный диалог «Я» – не «Я» есть чувственный выбор через соитие с бытием, то есть со-бытие.

Третья форма глубинного диалога «Я – Мы», это очень важная для современного образования форма созерцательных откровений по той причине, что, несмотря на многочисленные упования современных исследователей в области педагогики, на индивидуальный подход, на индивидуально-личностную траекторию образования, пока самым распространенным остается отношение «Я» – «Мы», суть его заключена в том, что персона образования – преподаватель превращается в субъект образования и благодаря его созерцательному влиянию взаимодействующий коллектив студентов также превращается в персону образования, все более определяясь в статусе субъекта. Это необходимо понимать как особый тип коммуникации. В этом смысле А. В. Назарчук приводит выражение Н. Лумана: «Коммуникация есть не просто передача и прием информации, но создание некой общности, определенной степени взаимопонимания между участниками, предполагающего необходимость обратной связи, взаимного наложения сфер личного опыта, особенностей генерирования смысла в

коммуникативном отношении «Я – Мы»» [228, с. 10]. Чем значительней бытийственный опыт преподавателя, тем рельефнее его диалог с персоной – студенческим коллективом – субъектом глубинного диалога. Диалог субъекта преподавателя со студенческим коллективом это своеобразная глубинная персонификация образования, открывающая путь к педагогическому творчеству. В то же время глубинные диалоги разных форм, как показал опыт научных исследований и практической работы, предстает в пяти видах:

1) образный глубинный диалог – это первоначальная форма человеческих отношений в образовании, это по существу «встреча» двух персонифицированных субъектов глубинного образовательного диалога, где открываются единства судеб, суждений и переживаний по поводу смыслов жизни;

2) рациональный глубинный диалог – это содержательность наполнена ориентацией на внешнее, на открытие сущности мира, природы, социума. Однако, тотальность человечества, с позиции которого рассматриваются эти сущности, открывает перед участниками диалога состояния глубинного мыслительного тождества, где все внешнее рационально, предметное вещественно редуцируется и возникает состояние чистого мышления. Где, субъекты диалога открываются друг другу мыслительной созерцательной глубиной, где возникает радость мышления, вдохновляющая на дальнейшую творческую, созидательную работу;

3) так называемая абсолютная открытость созерцательной встречи – два субъекта в любой из трех форм, определившись в правильности своего выбора, пережив диалогичность мышления, вступают в открытый глубинный диалог в контексте переживания. Если исходить из Э. Гуссерля, то это третий уровень редуции, где открывается действительный смысл бытия, где диалог достигает состояния счастья взаимоотраженности, где даже возникает эффект дематерелизации персоны диалога. В образовании такого рода

глубина диалога – высшее достижение реальной образовательной работы. Каждый педагог без сомнения испытывал эту глубинную радость совместности бытия, ее влияние на частный педагогический акт и ее созидательное влияние на дело жизни в целом. В данном случае речь идет о создании системы условий, в которых глубинный диалог будет возникать между преподавателем и студентами тогда, когда это необходимо образовательному замыслу;

4) вид диалога, который можно было бы назвать конвергентным, где пережитая красота мышления сближается в своем влиянии с пережитой радостью единого чувствования. Этот вид диалога осуществляется в физическом действии человека, в радости и мощи человеческой телесности, в рождающейся убежденности в правоте своей жизни, в практическом совместном сотрудничестве, одухотворенном пользой человеку, родине, человечеству;

5) вид глубинного оценочного и рефлексивного диалога его бытийственной канвы начинается с внешнего соприкосновения, в котором открываются пути самостоятельной ментально-духовной самооценки и рефлексии, завершающейся далее совершенным взаимопроникающим согласием человека с самим собой, взаимопроникающим тождеством двух персональных «Я», чувственным понимающим примирением «Я» – «Мы».

Такого рода вид диалога всегда присутствует в работе педагогов, практиков, в исследованиях, обращенных к проблеме мониторинга и в целом любой педагогической результативности. Однако, беда такого рода попыток как раз и состоит в том, что их рациональный результат не одухотворен глубинным оценочным и рефлексивным диалогом, и потому естественно не точен и пристрастен.

В тоже время, для многообразия понимания категории «глубинного диалога» необходимо представить ряд сопутствующих методологических понятий к которым относятся: образовательное событие, глубинные смыслы и глубинное диалогическое отношение.

Образовательное событие - это диалогическое глубинное состояние сознания студента, возникающее в особых педагогических условиях, основанное на тождестве истоков жизни персоны культуры и студента, преподавателя и студента, студента и студенческой микрогруппы, определяемое открытием глубинных смыслов и свободой, порождающей творческое деятельное вдохновение.

Глубинное диалогическое отношение – многоаспектный опыт восхождения к бытийственным основам глубинных смыслов субъекта образования.

Глубинные смыслы – это открываемые студенческим сознанием бытийственные значения глубинных истоков жизни, которые переживаются как созерцательный результат этих значений.

Глубинный диалог рассматривается в контексте открытия глубинных смыслов, основанных на глубинном диалогическом отношении, в пространстве образовательного события.

Итоги. В параграфе «Понятие глубинного диалога в высшем педагогическом образовании» сформулировано определение глубинного диалога в высшем педагогическом образовании. Определенный на разных уровнях и в различных функциональных проявлениях глубинный диалог можно осмысливать, как входящий в замыслы образования, образовательное пространство, в образовательную деятельность и поведение, а также возможно определение его места в инвариантной структуре современного образования.

2.2. Событийность как условие возникновения глубинных диалогов в педагогическом образовании

Принцип событийности несмотря на его философскую стилистическую форму имеет абсолютное отношение к высшему педагогическому образованию. Его критериальность прежде всего указывает на то, что бытие

человеческого сознания определяет все культурные и образовательные надстройки к которым обращается человек. Это новая категория в современном высшем педагогическом образовании. Введение новых категорий обусловлено, с точки зрения Е.П. Белозерцева: «язык педагогики, базовые слова её сегодня уточняются, обогащаются, рождаются новые педагогические категории благодаря языкам истории, философии, социологии, культуры, литературы, психологии» [31, с. 119].

В этом смысле методологическим основанием исследования данного принципа явилась статья академика Е. В. Бондаревской «Гуманитарная методология науки о воспитании» автор подчёркивает: «Онтологическая интерпретация процесса воспитания и методологических оснований, разрабатываемой теории дополняется системой гуманитарных методов исследования, акцентирующих внимание не на внешних проявлениях человека, которые можно зафиксировать путём наблюдения и «объективно» интерпретировать, а на понимании его внутренних состояний. Ценностно-смысловых переживаний духовного бытия. Такое понимание становится возможным в процессе диалогического взаимодействия, общения, педагогических интеракций

Гуманитарной методологии, основанной на гуманитарно-личностном, субъектном подходе, соответствуют герменевтические методы исследования, основанные на диалоге и понимании. Мы используем такие методы, как гуманитарная экспертиза, гуманитарное проектирование, экзистенциальные диалоги, метод вчувствования, самопонимания и другие, позволяющие познать субъектность и духовность человека, живущего осмысленной жизнью и сконструировать образовательно-воспитательную среду, помогающую ему в этом» [73, с. 12].

Столь серьезное и основательное обращение к бытию требует естественно его определения. Первое и самое важное мы понимаем бытие как объективацию человеческого духа, «неосязаемый», «невидимый» дух вселенной, человечества и человека прибывает в реальности жизни в форме

бытия. К этой его опосредованности и прикасается, открывая каждый раз заново его для себя, человеческое сознание. Бытие сознания есть совокупная направленность человеческой жизни - она с одной стороны абсолютна идентична для всех людей, а с другой абсолютно индивидуальна имманентна каждому отдельному человеческому сознанию. Человек, прикасающийся к этому выражению духа в бытии, переживает это прикосновение как «откровение», он переживает свою жизнь как прошлое, настоящее и будущее в одно мгновение. Это переживание направленности своей жизни к прикосновению к бытию и есть со-бытие человеческого сознания.

Н.О. Лосский в «Учении о перевоплощении» подчеркивает: «Но причиной может быть лишь то, что обладает творческой силой. События, суть нечто преходящее, возникающее и исчезающее во времени. Только сверх временные и сверх пространственные деятели, то есть только личности действительные и потенциальные являются носителями творческой силы, они творят события как свои жизненные проявления» [209, с. 38–39].

Для педагогики очень важно понять, как этот глубинный уровень сознания влияет на построение образовательных систем, процессов и пространств. По той причине, что глубинный диалог, который с нашей точки зрения есть реальность со-бытия и есть акт совместного бытия преподавателя и студента, есть созерцание этого прикосновения в котором две персоны образования – преподаватель и студент превращаются в единый субъект. В этом тождестве обоюдной субъективности возникает эффект понимания и в сопереживании открываются глубинные смыслы жизни.

Умозрительный анализ проявлений человеческой бытийственности в контексте глубинного диалога открывает видение его особых уровней. Мы будем называть уровень предельного основания событийного диалога первым - высшим. Итак, высший уровень первого порядка событийного глубинного диалога имеет отношение к общей тотальной направленности жизни. Это общий смысл пребывания человека на земле и он без сомнения присутствует, витает в контекстах диалогов других уровней, в образовании

вообще и в педагогическом образовании в частности. Далее на высшем уровне второго порядка глубинность конкретизируется и обретает более реальный жизненный характер, как говорит Хайдеггер – «Там бытие», «бытие разлитое в мире». Если соотносить первый уровень общей направленности жизнеотношения с образованием, то в его трех основополагающих формах бытие присутствует как глубинный субстанциональный семейный диалог и он определяет оптимизм детской жизни от рождения до завершения школы. Так же проявляет себя бытийственный субстанциональный диалог, определяющий профессионально-деятельную ментальную направленность и соответствующий устремленности субъекту образования в высшей профессиональной школе, и наконец, на этом же втором уровне проявляет себя бытийственный субстанциональный диалог коммуникативной направленности на котором отношение субъектов образования достигают высочайшей искренности и чистоты, здесь нет не семейного не профессионального опосредования, это настоящая чистота вдохновляющего человеческого общения. Рассматривая ментальность Е.И. Сухова и Н.Ю. Зубенко подчеркивают: «Ментальность, с одной стороны, складывается во взаимодействии с традициями, обычаями, нравами, институтами и законами, то есть культурой данного социума, а с другой — сама в определенной мере формирует ее (культуру), проявляясь в существующих типах ориентации сознания людей и их групп» [357, с. 45].

Наше исследование посвящено высшему педагогическому образованию и конечно для нас главное – глубинный диалог именно в этом контексте, но без определения первого онтологического уровня общей направленности жизни и второго уровня, имеющего отношение к образованию в целом, не возможно понять и определить событийную структуру сознания в высшем педагогическом образовании. Для ясности изложения далее исследование будет посвящено дальнейшей конкретизации

событийной канвы в ракурсе профессионально-деятельного образа в контексте высшего педагогического образования.

Здесь так же существуют несколько уровней событийности сознания участников глубинного диалога – преподавателей и студентов, которые в исследовании представлены как персоны субъектов образования.

На первом уровне событийности сознания субъектов высшего педагогического образования просматривается общая направленность на духовное влияние в человеческом диалоге. Влияние на другого человека, отраженный свет его бытийственного откровения, жизнь этим отраженным светом и есть первоначальный архитипический уровень, действительная онтология профессий педагога. Это без всякого сомнения умозрение, основанное на интуитивном видении, чувствовании такого рода гуманитарной направленности своей жизни, но именно это видение событийности будущего педагога открывает свободу этого диалога и определяет критерий и возможности общения в других многообразных формах диалога. То, что такой уровень общей гуманитарной направленности человеческого сознания студента выбравшего педагогическую профессию существует, показывают многочисленные исследования, а так же результаты экспериментального тестирования. Только разговор со студентом педагогического ВУЗа, как с человеком духовного влияния и самовлияния, как с человеком, понимающим свой выбор, дает основание для более конкретных проявлений и организации глубинных диалогов.

На втором уровне, который мы определили как субстанциональную педагогическую событийность, которая отличается от первого уровня своей практической реальностью, открывающейся в трех формах педагогической диалогичности. Надо сказать, что эти три формы последовательно сменяют друг друга в имманентном развитии студенческого сознания, но для качественного понимания диалога они выступают на одном, канкретизирующемся, относительно первого, уровне сознания. Первой формой здесь является возможность вступления в глубинный диалог в

контексте педагогической продуктивности и профессиональной пользы. Это по существу первый этап высшего педагогического образования (бакалавриат), где студент способен при общем влиянии первого уровня почувствовать оптимизм жизни, вступать в диалоги только в контексте профессиональной пользы открытия смыслов профессии и устремленности к опыту и формированию компетенции «призвания», продуктивный результат профессии – бытийственный лейтмотив всех диалогов. Этот профессиональный этап мы объединяем общим пониманием ментальной событийности, которое мы понимаем как глубинное оптимистическое переживание индивидуальной профессиональной жизни, в которой пробуждается и формируется компетенция «призвания» к профессии учителя. На этом же уровне но, последовательно на втором этапе (магистратура/специалитет) пробужденное в глубинном диалоге профессиональное бытие, обращается к трансцендентным смыслам жизни, обращенным к всеобщему, к профессии учителя в контексте задач человечества, к глубинному переживанию любви, истины, добра, красоты и творчества, рассматривает направленности избранной профессии как миссию служения человечеству. Открытое таким образом отношение определяющее и выбор профессора наставника и интерес к педагогическому исследованию переходит имманентно в третью форму, которая открывает событийно-субстанциональную диалогичность как духовный фундамент обобщенно синтезирующий в себе ментальную продуктивность и трансцендентность как две взаимопроникающие основы, определяющих формирование глубинных компетенций «призвание» к профессии и «служение» детям, Родине, человечеству. Надо сказать, что второй уровень глубинных диалогов предполагающих ментальную продуктивность, отношение к «призванию» и «служению» и определения своего места в социуме, являются абсолютным духовным основанием для выстраивания целей, содержания, средств, методов и форм образования.

Таким образом, в нашем исследовании представлены два основополагающих событийных уровня в свете которых функционирует практическая познавательная деятельность субъектов педагогического образования и их невидимым контекстом определяется соответствующее понимание целеполагания, содержания, системы средств, методов и форм высшего педагогического образования. Однако за действительное практическое проявление эффективности высшего педагогического образования несет ответственность третий уровень событийных откровений субъекта образования. Этот уровень мы определили как функционирование реальной событийности, именно в нем практически живет, является глубинный диалог, возникающий между преподавателем и студентом педагогического ВУЗа. Мы последовательно представим данный уровень функционирования реальной событийности. Он так же как и предыдущий действует в горизонтальной и вертикальной плоскости. В вертикальной плоскости это движение в глубь сознания к событийному его проявлению, в горизонтальной плоскости это последовательная реализация предыдущего второго уровня событийности.

Здесь мы опираемся на методологов экзистенциальной философии и феноменологии. В первом случае, мы имеем ввиду исследования М. Хайдеггера, который указывает, что «характер «здесь бытия» это нахождение в повседневной открытости общего, который привносит в усредненную повседневность устоявшуюся самоуверенность, что все хорошо и как бы «находится у себя дома». Впускание присутствия раскрывает свое собственное существо в том, что оно ведет в непотаенное. Впустить присутствие, значит вывести из потаенности, вывести в открытость. Выведение из потаенности есть впускание присутствия в бытие. Бытие не есть. Бытие имеет место как выход присутствия из потаенности» [394, с. 10].

Это необходимо понимать в качестве главенствующей роли бытия в образовании. Присутствие в его проявлениях есть основа для организации условий, в которых стабилизируются все тайные замыслы открывающегося

бытия. Нужно понять, что открытие тайны бытия для человека, есть открытие всех его возможностей, всех предполагаемых интенций. Из открытого бытия студенческого сознания к средствам, методам и формам обобщающих его потенциал. Понимание третьего уровня событийности возможно лишь при опоре на идеи феноменологии Э. Гуссерля. В реальности, третий уровень это конкретные курсы высшего педагогического образования, имеются ввиду с первого по шестой. Каждый курс в его психическо коллективной представленности есть переживание определенного события. Путь от курса к курсу есть движение от события к событию, каждый этап в психологическом и образовательном мироотношении студентов все более обнажается в сторону присутствия состояния чистого бытия. От поверхностного фактологического образного представления, через дискурсивную событийность, где сознанию студента открывается сущность понятий к сущностям более чистого свойства, а от них к чистой трансцендентности. В этом контексте Э. Гуссерль пишет: «Мы будем исходить из естественной позиции, из мира как противостоит он нам, из сознания, каким представляет себя оно, нам в психологическом опыте, – при этом мы будем обнажать существенные для такой позиции предпосылки. Затем мы начнем складывать метод «феноменологической редукции», в соответствии с которым сможем устранять ограничения познания, неотделимые от любого естественного способа исследования и отвлекаться от присущей ему односторонней направленности взгляда – пока наконец не обретем свободный горизонт «трансцендентально» очищенных феноменов...» [136, с. 22].

Эта мысль поэтапного открытия чистоты состояний адекватна нашей идеи поэтапного открытия от курса к курсу событийной конвы становления субъекта образования студента.

В результате ментально-продуктивный этап событийности выступает в четырех формах.

Первая – это форма представляющего пробуждения образа продуктивной событийности. Сознание студента в этой форме имманентна и спонтанна обращается к чувственному пониманию и необходимости полезной продуктивности профессии, которой он овладевает. В этом функциональном пространстве все усилия образовательной системы педагогического ВУЗа должны быть направлены на рождение в сознании студента глубинного целостного образного представления, которое возникает как эффект диалога преподавателя и субъекта педагогического образования, проявляющего себя в микроколлективной и индивидуально-личностной траектории образования. Надо заметить, что предыдущий фундаментальный уровень продуктивной событийности не оставляет студенческое сознание, это непрерывный его глубинный поток, который мощно открывается на третьем уровне в дискретных реальных всполохах глубинной практической событийности. Первый этап третьего уровня соответствует гуссерлевской первоначальной «фактологии». В данном случае речь идет о второй форме третьего уровня, которая получила название событийной дискурсивности где, глубинный диалог выступает в форме дискурсивных открытий, или как говорил Ж. Делез – понятийных событий. Когда через формулировку новых понятий, самостоятельных научных суждений открывается бытие исследования, дух научного поиска, который способен породить исследовательские формы, которые должны доминировать на этом этапе педагогического образования.

Таким образом, просматривается идея, в свете которой событийность, открывающаяся в глубинном диалоге, определяет содержательную предметность образования, порождает соответствующие методы, средства и форму обучения и воспитания. Этот событийный этап можно отнести как имманентное проявление студенческого сознания ко второму этапу «феноменологической» редукции Э. Гуссерля, где открываются сущности понятий. Эту же мысль достаточно основательно конкретизирует Г. Марсель, он пишет: «Истинная встреча с одной из мыслей – это событие для тех, кто

стремится проникнуть в суть вещей не происходит случайно и подготовлена так же как и видимая встреча, но которая сопровождается одним из тех потрясений, что как вехами отмечают человеческую жизнь» [218, с. 10].

Третьей формой, в которой отражается открытое в глубинном диалоге профессиональное бытие, является так называемый ментальный диалог. Здесь, согласно Хайдеггеру, действует состояние «здесь бытия», то есть саморазвивающееся сознание студента имманентно обращается к смыслам профессии. Опыт работы исследовательское интервьюирование дает основание определять этот уровень, где событийность выступает как переживание смыслов профессии, окрашенных полезной направленностью. Это переживание отталкивается от непрерывного уровня продуктивной событийности, он его пафос, перманентный энтузиазм, однако, в практической реальности третьего ментального уровня событийность выступает как субстанция пользы и успеха для единичной жизни профессионала. Уровень действительного служения, уровень всечеловеческой продуктивности человечества здесь недоступен сознанию субъекта образования, он проявляется как ментальное озарение того, что профессия педагога есть интересная и полезная форма пребывания человека в социуме. В ней глубинный диалог возникает, развивается, результируется как форма практического взаимодействия, переходящего в отношении персон образования. Здесь в практическом преломлении профессиональной продуктивности событийный глубинный диалог переходит в ранг отношений студента и школьника на уровне коллективной, микроколлективной и индивидуально-личностной персонификации. В результате третий уровень практической событийности полностью зависим на наш взгляд от первого уровня духовного влияния в человеческом диалоге, от второго уровня полезной продуктивности профессии, выступает при этом абсолютно автономным, имманентным заказчиком всей сложности компонентов педагогического образования. Однако связь второго и третьего уровня событийности реализуется здесь онтологически через особое состояние

событийного глубинного характера, который мы называем ментальным, возникающего в глубинном диалоге третьего конкретного уровня, это ментальное состояние в его метафизической интерпретации определяется, как опыт и формирование глубинной компетенции «призвание» к профессии учителя. Таким образом, этот событийный этап в его диалоговой результативности есть открытие профессии учителя, как призвание. В результате продуктивный уровень событийности функционально проявляется в интуитивно возникающей динамике образной событийности, дискурсивной событийности, ментальной событийности, интенционально устремленной к практическому воплощению. Это завершающая вершинная форма реального проявления событийной продуктивности. Именно формы событийного функционирования на третьем уровне определяет доминанты использования средств, методов и форм образования в каждой из четырех форм практической событийности.

Уровень событийности, определенный нами как трансцендентный глубинный духовный диалог, как показал опыт исследований, возникающий имманентно и спонтанно на этапе магистратуры и вертикальной и в горизонтальной направленности содержательно представляет переживание в многообразии форм, порождающих профессиональную компетенцию «служения» человечеству. Это состояние внутренней глубинной объективации сознания субъекта образования в педагогической интерпретации может возникнуть в реальности только в специальных образовательных условиях. Духовный диалог преподавателя и студента, студента магистранта и школьника может возникнуть только в условиях специальных приемов пробуждения этих диалогов, в особых условиях поддержки этого диалога специальными средствами, в создании особого пространства с действующим содержанием, методами и формами, в которых глубинный духовный диалог достигает своих предельных откровений. Чистота духовного откровения порождает интенцию будущей отраженности открытых состояний в сознании школьников, то есть в практической

реализации миссии служения. Это и есть на наш взгляд вершинный этап практического объективирования феноменологической редукции Э. Гуссерля, где возможно возникновение чистой «трансцендентности».

С этих позиций духовный глубинный диалог, возникающий на втором тотальном этапе высшего педагогического образования в магистратуре выступает в четырех формах и, следовательно, представляет проявления третьего дискретно существующего уровня реальной функциональной событийности.

Первая форма – пробуждение образа профессии как служения человечеству, естественно такая форма мироотношения требует и соответствующих замыслов, содержательных компонентов, особого применения средств, методов и форм педагогического образования. Пробужденное отношение к профессии как служению требует поддержки имманентного движения к рациональным исследовательским формам эстетизма. Красота мысли, научные открытия, убедительность эксперимента возводят студенческое сознание в соотнесенность с задачами педагогической науки в целом, к сопричастности к ее всеобщим идеалам и ценностям. Здесь возникает вторая форма функционального проявления духовного диалога, который мы определили как со-бытие ученого исследователя. В этой форме студент магистрант открывается как участник общего замысла педагогической науки. Это переживание приобщенности к величию научно-педагогического исследования и есть вторая форма глубинного диалога исследовательского типа.

Между тем, пережитое откровение, глубинный диалог двух исследователей – научного руководителя и студента магистранта сталкивается с общежизненными смыслами. Этот конфликт образа, рационально-мыслительных возможностей и педагогики как способа жизни является основой третьей формы функциональной событийности. Ее проявление не может быть навязано, ее функционирование есть внутренний позыв событийного познания студента. Это он разворачивает

профессиональное сотрудничество с научным руководителем в сторону глубинных смыслов жизни. Здесь духовный диалог достигает высшей точки, апогея, в котором педагогическое призвание соотносится с задачами человечества, а, следовательно, с миссией служения ему. Это так же требует особой системы целеполагания, правильно выстроенного в своих компонентах содержания, системы средств, методов и форм как условий порождающих событийное откровение, глубинный диалог, в котором открывается действительный смысл жизни профессионала.

Между тем, два альтернативных состояния ментальной глубинности, формирующей компетенцию «призвания» и трансцендентной глубинности, формирующей компетенцию «служения» конвергируют и, наконец, действительно синтезируются в самостоятельном творчестве учителя. Очевидно, что этот конфликт глубинного сознания субъекта образования, разрешить возможно только в условиях практической профессиональной коммуникации с теми персонами образования, во имя которых два глубинных состояния пробуждены, соединить их, определить их соотношенность внутри себя, а, следовательно, примирить их можно только в практическом событийно-диалоговом откровении. Это четвертая форма функционирования глубинного диалога в контексте профессионального «призвания» и «служения». Эта форма событийности требует прикосновения к реалиям образовательных учреждений, специальной системы образовательных условий, в которых магистранты реализуют данную смысловую практическую интенцию своего сознания.

Таким образом, на третьем уровне событийного функционирования миссия служения педагога человечеству определяется четырьмя внутренними событийными формами:

1. образа служения;
2. сопричастности с всеобщими идеалами и ценностями науки,
3. с переживанием глубинных смыслов педагогической профессии как способа жизни и служения человечеству

4. практическое вступление в глубинный диалог со школьниками.

Здесь очень важно понимать, что пережитые будущими учителями глубинные диалоги профессионально-ментальной продуктивности на первом этапе образования, глубинные диалоги духовно-трансцендентного смысла педагогической профессии в контексте служения человечеству на втором этапе образования, движутся к проявленности социальной актуализации профессии, к переживанию смыслов выбора этой профессии, к определению своего места в социуме с позиции пережитых смыслов.

В данном случае речь идет о формах третьего заключительного этапа проявленности глубинных диалогов – этапа актуальной социализации. Он так же выступает в четырех формах функциональной событийности. В данном случае речь идет об имманентном смысловом заказе, который нацеливает сознание на точный поиск и определение своего места как профессионала в социуме. Здесь необходимо указать на особую образовательную форму, которая пока отсутствует в подготовке будущих учителей. Эта форма связана с профессиональной коррекцией и профессиональной адаптацией выпускника ВУЗа в системе образования, однако, на наш взгляд такая форма практики выпускника работающего самостоятельно в школе, но под контролем образования, явление необходимое и заказанное внутренней динамикой событийности сознания выпускника ВУЗа. Состояние адаптации как проявление событийного уровня актуальной социализации является главным ведущим, она имманентно охватывает все проявления жизненности сознания и так же выступает в четырех формах:

- 1.глубинный событийный образ адаптации
- 2.событийное признание своих педагогических возможностей
- 3.вступление в глубинный смысло-жизненный диалог со школьниками
- 4.переживание устойчивого выбора.

Подчеркнем, что данный этап функционирования практического глубинного диалога, определяемого событийными состояниями сознания так

же требует соответствующей системы образовательных условий системы целеполагания, содержательной обеспеченности, средств, методов и форм.

Таким образом, мы представили исследовательский результат, указывающий на наличие трех уровней событийности сознания субъекта педагогического образования:

1. уровень педагогической отраженности как глубинный диалог
2. уровень глубинного продуктивного ментального диалога, глубинного духовно-трансцендентного профессионального диалога и социальной актуализации профессии
3. уровень непосредственного функционирования глубинных диалогов, которые через дискретные перерывы движется к актуализации и определяется всей системой событийности.

Исходя из предложенной характеристики событийности сознания субъектов образования и возникающих форм глубинных диалогов, которые в образовании должны быть обеспечены системой специальных условий (Рисунок 1).

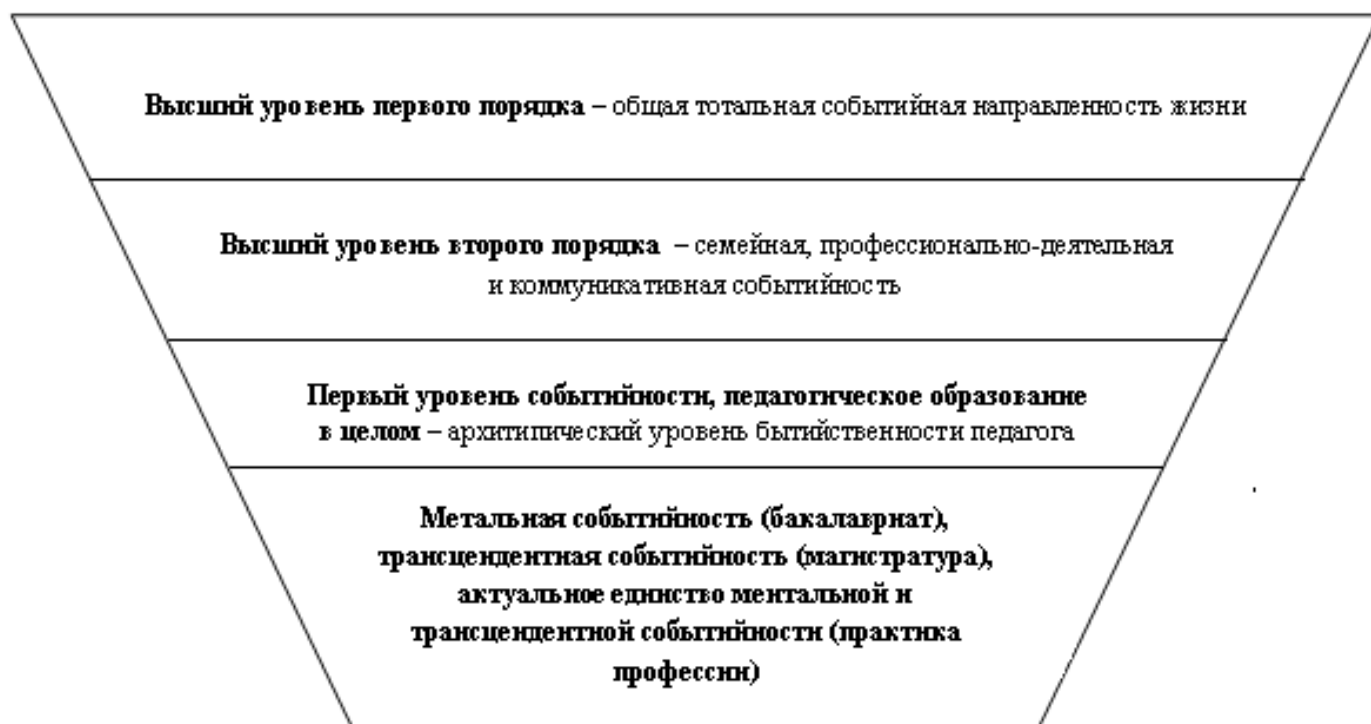


Рис. 1. - Система специальных условий

Мы определили три устойчивых педагогических механизма возникновения глубинных диалогов принципа событийности в высшем педагогическом образовании:

1. глубинный механизм определяющей роли событийности в высшем педагогическом образовании.

2. глубинный механизм тождества событийности и глубинных диалогов в высшем педагогическом образовании.

3. глубинный механизм соответствия уровней глубинного диалога с уровнями целеполагания, содержания, средств, методов и форм в высшем педагогическом образовании.

Рассмотрим более подробно глубинный механизм, определяющий роли событийности в высшем педагогическом образовании.

В нашем исследовании мы исходим из того, что действительное состояние жизни есть пребывание человека в со-бытии. Это пребывание определяется не внешней ориентацией человека в семье, социуме, в коммуникациях, а внутренней глубинной направленностью, природа которой есть открытие ментальных и духовных структур существования. Выбор педагогического вуза, несмотря на весь спектр условностей и обстоятельств, рождается из онтологической направленности «призвания» к профессии и «служения» человечеству, в данном случае служение через любовь к детям. Эта априори данная человеку тяга к диалогу с ребенком во имя его развития и совершенствования и есть онтологический уровень сознания, латентно определяющий судьбоносный выбор жизни. Событийность продуктивного, экзистенциально-духовного и социально-адаптивного уровня без сомнения влияет на устремленность сознания студента к полезному результату, к успеху, к духовному откровению в профессии, к рельефно точному профессиональному выбору. Со-бытие непосредственного отношения к реальности, своеобразно конкретизирующее два предыдущих уровня событийности, имеется в виду со-бытие представления, дискурсивные со-бытия, со-бытия ментальных смыслов, со-бытия практической

направленности, со-бытие духовно-трансцендентного пробуждения, со-бытие духовно-трансцендентного диалога, со-бытие духовного влияния посредством профессии, со-бытие актуального образа профессии, со-бытие конструирования, моделирования и проектирования профессии в социуме, все они выступают в сознательной реальности некоторой единой совокупностью, непрерывно пребывая друг в друге, и отражая открытую энергию. Именно такого рода иерархичность событийного континуума определяет индивидуальную природу траектории жизни и траекторию профессии, именно эти внутренние озарения есть целеустремленность человеческого сознания, его часто не осознаваемая направленность, которая определяет реальную профессиональную направленность деятельности. В этом суть механизма, определяющей роли события в педагогическом образовании.

Рассмотрим так же более подробно педагогический глубинный механизм тождества событийности и глубинных диалогов в высшем педагогическом образовании.

В данном случае речь идет о том, что участники глубинного диалога преподаватель и студент в акте его возникновения абсолютно равны в своем событийном прикосновении к событиям на всех уровнях. Разница только в том, что педагог создает условия для движения сознания студента к событию, но создавая эти условия, он переживает движение студента к этому событию и по существу два субъекта высшего педагогического образования, начиная с параллелизма конвергируют свои сознания на пути к переживанию событийного тождества. Событийное тождество, то есть созерцание бытия на различных уровнях превращает участников этого движения в участников глубинного диалога. Со-бытие, находящихся в событийности двух субъектов превращает их в единый субъект, в единое созерцательное взаимоотражение. Именно по этому переживаемое в высшем педагогическом образовании со-бытие всегда диалогично, а глубинный диалог всегда событиен. В диалоге по поводу события возникает педагогическое откровение, при этом каждый

уровень событийности есть уровень соотнесенной с ним диалогичности. В этом на наш взгляд суть глубинного механизма тождества событийности и глубинных диалогов в высшем педагогическом образовании.

Если первый глубинный механизм связан с причиной глубинного выбора профессии педагога, а второй отвечает на вопрос – что такое глубинный диалог в высшем педагогическом образовании по своей природе, то третий глубинный механизм соответствия уровней глубинного диалога с уровнями целеполагания, содержания, средств, методов и форм в высшем педагогическом образовании отвечает на вопрос – как строится процесс образования в контексте принципа.

Дело все в том, что все образовательные системы, какой бы замысел они не осуществляли, отражают реальную событийность человеческого сознания. В них неосознанно все компоненты образовательных систем связаны с событийными уровнями сознания, мы же говорим об осознании, а, следовательно, о более точном, более педагогически эффективном явлении, в котором событийность влияет на формулирование целей, содержания, методов и форм образования.

Онтологический уровень событийного диалога без сомнения определяет сверхзадачи профессиональной подготовки учителя. В этой сверхзадаче формулируется идея духовных ценностей профессии, которая напрямую связана с антологией служения человечеству, с ценностно-смысловым контекстом высшего педагогического образования.

Профессионально-продуктивные событийные диалоги порождают столь же продуктивную направленность обучения и воспитания будущего учителя.

Духовные событийные диалоги порождают такую систему целей, средств и методов высшего педагогического образования, которые в практической ее реализации открывают глубинные смыслы педагогической профессии. По словам А.Я. Данилюка и О.В. Гукаленко это: «создание таких воспитательных ситуаций, которые активизируют развитие личностно-смысловой, духовно-нравственной, ценностно-эстетической сфер личности»

[131, с.42]. Глубинные диалоги на уровне актуального выбора порождают столь же тесную связь с педагогическим целеполаганием, с профессиональным практическим конструированием, с методами моделирования и проектирования. На уровне практического диалогового воплощения возникает своя система целеполагания, средств, методов и форм внутренне мотивированных функциональной диалоговой реальностью.

Таким образом, каждый уровень событийного диалога порождает свою систему целеполагания, средств, методов и форм, которые призваны перевести глубинный профессионально-педагогический диалог в русло практической эффективности и рождения особых глубинных профессиональных компетенций учителя. В этом суть данного педагогического механизма возникновения глубинного диалога в контексте принципа событийности, механизма соответствия уровней глубинного диалога с уровнями целеполагания, содержания, средств, методов и форм в высшем педагогическом образовании.

Итоги:

1. В результате, определено, что принцип событийности в высшем педагогическом образовании функционирует, опираясь на имманентное движение событийности в сознании субъекта образования – студента, которое, несмотря на общую субстанциональную канву, качественно изменяется на каждом этапе профессионального педагогического образования.

2. Каждому событийному этапу соответствует своя система целеполагания, содержания, средств, методов и форм высшего педагогического образования.

3. высшее педагогическое образование в целом есть движение от событий представления, через события дискурсивного, ментального и практического свойства, а от них к событиям глубинного характера, определяющим профессиональную миссию учителя школы, результирующееся далее в события окончательного выбора профессии.

2.3. Единое образовательное пространство в контексте теории глубинного диалога в педагогическом образовании

Исследования принципа единого образовательного пространства проводится в настоящее время в различных аспектах, изучается его протяженность, структура, среда, система вещей и предметов (Е. В. Бондаревская, С. К. Бондырева, В. И. Слободчиков, Э. В. Сайко Э. В., Фельдштейн и др.). Однако, анализ существующих направлений научного поиска в этой области, приводит к выводу о некоторой абсолютизации каждого из направлений, а, следовательно, от целостного видения образовательного пространства как фактора становления личности студента.

В «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков подчеркивают, что «Современный национальный воспитательный идеал — это высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укоренённый в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации» [138, с. 7].

Тем более, данные исследования игнорируют роль образовательного пространства в возникновении глубинных диалогов. Глубинный диалог, на наш взгляд, как явление «чистого сознания», которое по своему прикосновению к бытию духа человека и человечества концентрированной и выше, не только состояний сознания, но и состояний самосознания. Его возникновение в жизни студента и преподавателя, явление редкое, но по своему влиянию на общую направленность профессиональных идеалов и ценностей, а, следовательно, смыслов, есть открытие, определяющее всю дальнейшую жизнь человека и профессионала. Именно поэтому, создание единого образовательного пространства для возникновения глубинных диалогов между персонами профессионального педагогического образования

требует ясных и жестких критериальных характеристик, которые в своем формулировании должны стать правилами, работа в русле которых, согласно опыту нашего исследования, способна дать эффективный педагогический результат. В этом контексте В.А. Беляева подчеркивает: «Все это предполагает при проектировании образовательного процесса акцентировать методологический принцип целостности: системный анализ знаний о сущности личности, его духовно-нравственном воспитании и профессиональном развитии в философии и истории образования, педагогической антропологии, педагогической отечественной культуре; рассмотрение сущности образовательного процесса, ориентированного на профессиональное воспитание и становление личности педагога, в диалектическом единстве составляющих его компонентов в условиях непрерывного педагогического образования» [52, с. 104].

С этих позиций М. К. Мамардашвили подчёркивает: «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» [217, с. 107].

Первое правило – правило целеустремленной «протяженности» единого образовательного пространства. В данном случае, мы опираемся на категорию протяженности, данную еще Р.Декартом. Философ, понимал это как условие жизни тела в отличие от духа, то есть, речь идет о конкретной материальной очерченности того пространства, в котором осуществляются различные жизненные процессы. В нашем же случае – процессы обучения и воспитания. Однако, экспериментальная работа и ее научное обобщение дают возможность понимать протяженность как некоторую организованную персонами образования целеустремленную направленность, зависящую от возрастных особенностей субъекта образования и этапа образовательной непрерывности. Если же речь идет о становлении образа учителя

профессионала, то и пространство, в котором это происходит, должно быть наполнено только таким материальным содержанием, то есть протяженностью, которое нацелено на становление учителя профессионала. Если же создатели образовательного пространства предполагают возникновение в его рамках глубинного диалога, то и для этого должны быть созданы специальные образовательные емкости. К примеру, педагогический ВУЗ должен представлять собой, некоторое ядро комплексного образовательного пространства, которое своим радиальным влиянием нацеливает все многообразие возникающих вокруг него образовательных пространств на становление личности учителя, на становление личности, которая способна в этих условиях открыть для себя глубинные основания профессии, т.е. призвания и служения. В этом смысле Е. В. Бондаревская подчёркивает: « Мы убеждены, что назрела необходимость поставить в центр вузовской образовательно-воспитательной системы педагогическую поддержку деятельности студента по моделированию образа своей настоящей и будущей жизни, концепции жизни, проектированию жизненного плана, личностного и карьерного роста избранной профессии» [75, с. 10].

Правило второе – определенность образовательного пространства. Осмысливая ранее бытийственные проявления личности студента, мы указывали на различные формы глубинных состояний, среди которых – глубинные образные представления, глубинные мыслительные откровения, глубинные переживания, волеизъявления, определяющие действия и поступки, а так же, оценки и глубинные рефлексивные акты. Эти состояния могут возникать на различных уровнях и этапах образовательного пространства, но главное здесь – их определенность и известная закрытость. Только в пространстве, специально созданном для возникновения ментальных умонастроений, могут возникать откровения этого уровня, только в пространстве, специально созданном для духовных глубинных диалогов, могут возникать диалоги такого уровня. «Для каждой формы глубинного диалога необходимо свое определенное, закрытое, целостное

образовательное пространство» [287, с. 92]. Только при таком подходе, как показал опыт нашей исследовательской работы, и возможно возникновение чистых в своем откровении глубинных диалогов, способных открыть оптимизм для восхождения по ступеням профессионального мастерства. Более того, опыт исследования показал, что переходы от одного бытийственного откровения к другому возможны лишь при переходе от одного образовательного пространства к другому, при этом, чем целостней и замкнутей являло себя образовательное пространство для одного состояния, тем эффективней и оптимальнее был путь к бытийственному откровению в другом образовательном пространстве. Если студенты вместе с преподавателями участвовали в созерцательном путешествии в горный заповедник и находились там в полной оторванности и сосредоточенности на природных реалиях, то только это отчуждение оказывало влияние на открытие глубинных диалогов в условиях городских парков, музеев и концертных залов. А уже эта определенность порождала эффект влияния условий учебного заведения, в котором возникали глубинные диалоги в среде обучения и воспитания. Точно также, определенность образовательного пространства, где возникал образ изучаемого явления, стимулировал переход в другое образовательное пространство, созданное для возникновения спонтанных мыслительных актов, и только образовательное пространство практического свойства порождало глубинные волеизъявления, нацеленные на педагогические поступки и действия. Для образного представления должны быть созданы специальные аудитории со своим знаково-символическим наполнением, для логической мыслительной работы аудитория должна наполняться иными особенностями и оборудованием, так же как и практика педагогических действий, должна осуществляться в пространстве действительного, практического применения знаний и компетенций студентов педагогического ВУЗа.

Правило третье – структурная непрерывность образовательного пространства. С позиции этого правила, глубинный диалог возникает в

образовательном пространстве, если оно представляет собой структурно очерченный механизм условий, в котором представлены горизонтальные и вертикальные уровни, представляющие взаимопроникающую «матрицу». При этом и горизонтальная непрерывность, и вертикальная структурность строятся на основе тенденций сознания, самосознания субъектов образования. Уровни мироотношения личности студента и преподавателя оказываются тождественными в природно-созерцательной направленности – первый уровень вертикальной структуры (горные заповедники, леса, равнины, моря), в ее мифологической интерпретации – второй уровень вертикальной структуры (мифологические истории горных заповедников, мифы и легенды природных ландшафтов), в направленности культурно-художественного толка третий уровень вертикальной структуры связан с художественным мироотношением (музеи, архитектурные ансамбли, театры, симфонические и фортепьянные концерты, опера, балет), в образовательной направленности сознания и самосознания – четвертый уровень вертикальной направленности (учебные заведения), а так же в ее социальной направленности – пятый уровень (работа в школах, спортивных комплексах, учреждениях управления образованием). Данные основных положений мироотношения субъекта образования порождают необходимость создания образовательных пространств, где указанные направленности могут быть актуализованы и наполнены необходимой педагогической конфигурацией. С нашей точки зрения, возможность профессионального становления современного учителя может быть реализована только в том случае, если каждому уровню мироотношения будет соответствовать определенная образовательно-пространственная протяженность. Педагогический ВУЗ должен создать определенную совокупность образовательных пространств, в которых могут осуществляться созерцательные путешествия, мифологические интерпретации этих путешествий, систему художественно-культурных объектов, в условиях, которых будет осуществляться работа над возникновением соответствующих глубинных диалогов. Образовательное

пространство самого учебного заведения, с созданием таких условий, в которых возможны глубинные диалоги интеллектуального и практического свойства, и наконец, систему учебных заведений (школ), которые построены в своей деятельности не как автономные учебные заведения, а как компоненты социально-педагогической организации образовательного пространства ВУЗа. Рассмотрение единого образовательного пространства в горизонтальном ракурсе, согласно правилу структурной непрерывности, имеет ввиду создание таких условий, в которых каждый этап пребывания завершен и готовит к переходу на следующий этап условий. Где каждый уровень образовательного пространства определен, замкнут и готовит к вступлению на следующий уровень образовательного пространства, где возможно возникновение глубинного диалога, но уже другого свойства и мощи откровения. Только такого рода непрерывность во всей совокупности образовательного пространства педагогического ВУЗа способна создать условие, где непосредственная профессиональная подготовка учителя будет одухотворена состояниями глубинных диалогов, переживание которых способно вывести студенческое сознание на уровень устойчивого профессионального стремления, за которым возникает творчество профессии и жизни (таблица 2).

Таблица 1

Уровни образовательного пространства

Замкнутость
Определенность
Непрерывность

Природно- онтологический	Мифо- онтологический	Художественно- культурный	Внутривузовский	Социальный
-----------------------------	-------------------------	------------------------------	-----------------	------------

Правило четвертое – микрогрупповая ориентация среды образовательного пространства. Здесь важно понимать образовательное пространство как совокупность сред. Мы опираемся на понимание образовательного пространства данное академиком Е. В Бондаревской. Это понимание открывает возможность его интерпретации, как условий открытия глубинных смыслов жизни, а, следовательно открытия глубинных диалогов. Е. В. Бондаревская подчёркивает: «Необходимо отношение к образованию как к культурному процессу, движущими силами которого являются личные смыслы, диалог и сотрудничество его участников в достижении целей их культурного саморазвития, отношение к школе, как к целостному культурно – образовательному пространству, где живут и воссоздаются культурные образцы жизни детей и взрослых, происходят культурные события, осуществляется творение культуры и воспитания человека культуры» [72, с. 66]. В настоящее время, эти взаимодействия и отношения, как показал анализ педагогических и психологических исследований, а так же опыт экспериментальной работы, возникают на уровне микрогрупп. По существу, студенческая среда современного педагогического ВУЗа это взаимодействие и отношение в студенческих микрогруппах. Если под взаимодействием понимать главным образом сотрудничество, а под отношением тенденции к глубинному диалогу. Создание единого образовательного пространства

должно быть, на наш взгляд, пространством для такого рода средовых компонентов. Необходимо условие для студенческого сотрудничества и столь же серьезно организованные условия для возникновения ментальных и духовных коммуникаций внутри микрогруппы, чтобы глубинный диалог возникал в студенческих отношениях, чтобы он находил для себя зеркало выражения сознания и самосознания преподавателя. Чтобы преподаватель и студенты олицетворяли собой тождество «Я» – «ТЫ» – «Я» – «МЫ» в образовании, необходимо понять жизнь микро-группы в ВУЗе, как компонент образовательного пространства, как совокупность сред, пребывающих в них студентов. Наше исследование в этом направлении открывает возрастную динамику студенческих внутригрупповых и межгрупповых взаимодействий и отношений, а так же функциональные особенности внутригруппового взаимодействия и отношения. И то и другое понимание среды имеет свою устойчивую логику. Как показал опыт, этапы и доминирование, а также место микрогруппы в формировании ролевого репертуара участников микро-групп, влияющего на возможности возникновения отношения «Я» – «ТЫ» внутри группы и отношения «Я» – «МЫ». Более того, именно исследования внутри микро-групповой динамики ролевых функций показывает возможности возникновения глубинного диалога между преподавателем и студентом – участником микро-группы (Я – ТЫ), между преподавателем и микрогрупповым сознанием (Я – МЫ).

Пятое правило – единое образовательное пространство, как условие возникновения глубинных диалогов, есть совокупность вещей и предметов. Здесь важно понимать категорию вещь и предмет. Вещь, учитывая философскую интерпретацию этой категории, несет на себе сложную ментальную и духовную нагрузку. Вещи единого образовательного пространства обладают знаково-символическими характеристиками. На всех уровнях образовательного пространства они есть факторы возникновения ментальных умонастроений – в этом ракурсе они выступают в своей знаковой определенности. Лес несет в себе знак земной мощи, дуб – знак

основательности жизни, береза – тонкости и нежности. Столь же знаково-энергетичны вещи культурно-художественного уровня пространства – здания, скульптуры, шедевры живописи, театральная сцена, музыкальные инструменты и так далее. Это совокупное многообразие знаковости приходит в образовательное пространство ВУЗа, где выступает в виде художественных репродукций, портретов великих персон образования, культуры, истории в знаках государственности и общественных отношений (фотографии ветеранов образования, заслуженных учителей России, созданных в педагогических ВУЗах музеях образования и т.д.). Вещи помимо их знаковой наполненности могут представлять и символическую обращенность к всеобщему, вечному, бессмертному. По словам И.Ф. Гёте: «Как скоро человек замечает вокруг себя предметы, он их рассматривает в их отношениях к нему самому, и он прав, потому что вся его судьба зависит от того, нравятся ли они ему или нет, привлекают ли его или отталкивают, приносят ли ему пользу или вред» [428, с. 3]. Горы как символы преодоления, храмы, соборы, мечети, монастыри как символы вечного духа, художественные полотна высокого духовного содержания, симфоническая музыка, фортепьянные концерты, оперные арии, утонченная духовность движения артиста балета – все это вечная символика, обращенная к всеобщему, трансцендентному, духовному. Таким же, но инвариантно наполненным, должно быть представлено образовательное пространство педагогического ВУЗа. В его пространственной наполненности должна звучать вдохновенная речь, обращенная к идеалам человечества, репродукции величайших художественных полотен, имеющих отношение к духовному откровению, тишина вузовских коридоров, олицетворяющих дисциплину служения.

В современных исследованиях, посвященных глубинному диалогу в образовании почти не уделяется внимание вечной атрибутике образовательных пространств, более того существует тенденция к полному уничтожению символики вещей, к превращению аудитории в унылые

однообразные пространства европейского ремонта. А в то же время, по словам В.А. Беляевой: «Тенденция разрастания свободы выбора возможностей и самоопределения студентов в духовно-нравственном саморазвитии и самовоспитании в поливариативном образовательном пространстве вуза создает проблему обеспечения условий для эффективной самостоятельной работы обучаемых над собой» [45, с. 23].

Подчеркнем еще раз – глубинный духовный диалог, явление, требующее колоссальных педагогических усилий, каждый уровень пространства, помимо его тотальных характеристик, должен быть наполнен вещами-знаками и вещами-символами, которые призваны, несмотря на абстрактную форму, открывать путь в глубины бытия. Без целеустремленности, определенности, понимания средовой специфики и совокупности вещей, несущих в себе знаково-символическое выражение, глубинный диалог в высшем педагогическом образовании невозможен. Столь же существенное значение, на наш взгляд, для возникновения коммуникации бытийственного толка имеют предметы образовательного пространства. Предмет это действительное средство, максимально лишенное знаково-символического наполнения, но оно приобщено к пространству. Предмет есть доведенное до автоматизма использование средств, которые оказывают помощь в восхождении к знакам и символам, то есть к вещам пространства. К ним имеют отношение многообразие индивидуальной среды студента, начиная от дресс кода, переходя к оборудованию аудитории, учебным столам, освещению, техническим средствам, до правильно оформленных конспектов, наличия системы учебников, хрестоматий, рабочих тетрадей и так далее. В предметной системе образовательного пространства, несмотря на всю его вспомогательность, отражается уровень организованности условий, существующих в высших природных комплексах, в художественно-культурных проявлениях, в атрибутах образовательной среды учебных заведений, в будущих социальных пространствах социума.

Методологический принцип единого образовательного пространства в теории глубинного диалога в высшем образовании есть критериальная основа для построения образовательных пространств на различных уровнях и этапах возникновения бытийственных откровений студентов в форме глубинного диалога. Именно такое понимание методологического принципа делает необходимым формулирование методологических законов, как некоторых всеобщих педагогических механизмов, создающих условия для возникновения глубинных диалогов в процессе профессиональной подготовки учителя школы. Опыт работы, конкретизированный в научном эксперименте, теоретический анализ основных правил принципа дал возможность определить три основополагающих педагогических механизма организации глубинных диалогов в высшем педагогическом образовании.

1. Педагогический механизм определённости образовательного пространства в теории глубинного диалога. Суть механизма состоит в том, что возникновение определённого типа глубинного диалога (образный, мыслительный, смысловой, действенно волевой, рефлексивный) требует организации соответствующего определённого образовательного пространства. По словам И.А. Васильева: «Значит, одной из главных задач воспитательной работы в вузе должно стать, как мы полагаем, создание такого воспитательного пространства и поддержка такой системы, которая при устойчивой мотивации студентов приводила бы к максимальным результатам» [86, с. 34]. Возникновение глубинного диалога возможно в определённом образовательном пространстве и только соответствующее определённое образовательное пространство высшего педагогического образования рождает глубинный диалог.

2. Педагогический механизм относительной замкнутости образовательного пространства в теории глубинного диалога. Суть механизма заключена в том, что возникновение глубинного диалога возможно лишь в условиях, которые создают закрытость и относительную отчуждённость образовательного пространства, в котором предполагается

возникновение бытийственного откровения в форме глубинного диалога от других пространственных форм. По существу, чем замкнутее образовательное пространство, в котором предполагается возникновение глубинного диалога, тем ближе состояние глубинности к чистым созерцательным откровениям бытия субъекта образования.

3. Педагогический механизм единства вертикального и горизонтального построения образовательного пространства в теории глубинного диалога. Образовательное пространство только тогда создаст условия для возникновения глубинного диалога, когда уровни его горизонтального построения (природно-онтологический, мифо-онтологический, художественно-культурный, учебно-процессуальный, социальный) будут соотнесены с вертикальными уровнями открытия глубинного диалога в сознании студента – субъекта образования.

Итоги:

1. Единое образовательное пространство определяется в характеристике полезной протяжённости и особой структуре, в этапах в которых происходит открытие бытийственных оснований сознания субъекта образования, как фундамента глубинного диалога.

2. Рассмотрение единого образовательного пространства в теории глубинного диалога дает возможность предположить его горизонтальное и вертикальное построение, где в горизонтальном ключе просматривается полезно-практическая направленность, а в вертикальном создание пространственных условий для возникновения глубинных бытийственных диалоговых актов в высшем педагогическом образовании. И вертикальное и горизонтальное построение дают педагогический эффект в теории глубинного диалога только в их взаимопроникающем единстве.

В едином образовательном пространстве определены уровни, которые соответствуют уровням мироотношения субъекта образования – студента «онтологический, мифо-онтологический, культурно-художественный, процессуально-образовательный, социальный» [329 с. 130].

3. Определены так же замкнутые образовательные емкости с системой сред, средств, вещей и предметов, которые являются условием возникновения глубинного диалога в образовательном пространстве педагогического Вуза.

Определены 3 основополагающих педагогических механизма возникновения глубинного диалога в условиях единого образовательного пространства Вуза.

1. Педагогический механизм определённости образовательного пространства в теории глубинного диалога в высшем педагогическом образовании.

2. Педагогический механизм относительной замкнутости образовательного пространства в теории глубинного диалога в высшем педагогическом образовании.

3. Педагогический механизм единства вертикального и горизонтального построения образовательного пространства в теории глубинного диалога в высшем педагогическом образовании.

2.4. Интенциональный инструментализм как методологическое основание теории глубинного диалога в педагогическом образовании

Глубинный диалог с одной стороны это философско-педагогическая категория, характеризующая онтологический уровень бытийственных оснований образования, с другой стороны глубинный диалог это состояние, концентрирующее в себе путь от внешних феноменальных проявлений человеческой психики к внутреннему откровению «Я» – «Ты», «Я» – «Мы». Педагогическим эффектом в организации условий возникновения глубинного диалога является, как раз, состояние абсолютной свободы, в котором, при рациональном определении «Я» – «Ты», «Я» – «Мы», чувственно это «Я» – «Ты», «Я» – «Мы» исчезает. На бытийственной глубине любые отношения становятся тождеством взаимопроникновения

человека и человека, человека и микро-группы. Это, может происходит в диалоге между студентами и между преподавателем и студентом. Все внешнее выносится за «скобки», внутренне, начиная доминировать, рождается каждый раз заново чистым состоянием диалога.

Между тем, представляя, таким образом, свое понимание глубинного диалога, хотелось бы подчеркнуть интенциональный характер проявлений человека. В исследовании осуществляется рекапитуляционный подход к феноменам поведения, сознания, самосознания, адаптивного сознания, осознанного поведения. В этом контексте глубинный диалог помимо всего прочего это еще путь, который определен притягивающим эффектом бытийственных переживаний. Это означает, что интенциональная устремленность человеческого сознания к глубинным смыслам впитывает в себя весь путь пройденный человечеством «поведение на этом пути, тем более в его спонтанном проявлении возникло, – по словам П. Тиллиха, – раньше сознания». Но именно с этих позиций оно было чревато сознанием как своим смыслом. Говоря проще, – сознание есть смысл поведения. По словам Е. Трубецкого «Сознание человека есть орган откровения всеединого смысла существующего и всеединого замысла» [367, с. 22]. По этой причине, все знаки и символы, возникающие как результат поведения, и есть «окна» в поле сознания, которые далее интерпретируются и наполняются смысловым содержанием сознания. Знаки и символы, система понятий, рождающиеся суждения и умозаключения, есть открывающийся смысл поведения. По существу, поведение не выступает в чистом виде, оно есть переход к сознанию. В этом суть интенции в связке поведение – сознание. Однако и сознание человека наделено внутренней имманентной устремленностью к смыслам, то есть новой интенцией, которую можно определить как переход к самосознанию. В данном случае, метаморфоза перехода есть такое же движение от внешнего к внутреннему, есть образовательный акт, в котором состояние сознания преобразуется в собственно содержательные компоненты. Это эффект, при котором представление чего-то внешнего

превращается в собственно представление. Сам человек становится собственно представлением, переживает себя как мышление, как чувство, как волю, как рефлексию. Эта интенция перехода сознания в самосознание есть объективная устремленность, характерная для образования «от состояния сознания по поводу внешних для субъекта явлений к превращению субъекта в глубинный смысл этих явлений как основе, на которой возникает глубинный диалог со студентом или преподавателем, проходящим аналогичный путь» [412, с. 57]. По словам Г. Марселя: «Меня приближает к другому человеческому существу, действительно связывая с ним, совсем не знания, которые можно проверить и не то, что он может подтвердить, сложение и деление, которые я делаю, когда я произвожу расчет, а понимание того, что этот человек прошел через все те же испытания, что и я, что он подвержен тем же превратностям судьбы, что он тоже был ребенком, был любим, что другие люди заботятся о нем и надеются на него, что он обречен, страдать и состариться и умереть, эта общность, если хотите, связана с опытом слабости, но эта слабость преобразуется, когда она мыслится как судьба» [218, с. 7]. В результате сознание есть интенция поведения, самосознание есть интенция сознания.

«Между тем, акты самосознания, в поле которых рождается глубинный диалог, так же не являются конечным результатом. Они без сомнения есть удовольствие и наслаждение открывающихся смыслов сознания, но и у них есть конкретное время и пространство, в котором возникает следующий интенциональный шаг» [287, с. 101]. Это шаг возврата, воплощения пережитых глубинных смыслов в реальную жизнь и это не специальная стимуляция, а это интенциональная потребность человека одухотворить открывшимися смыслами реальность сиюминутности. Это целостный этап существования адаптивного сознания, именно здесь возникающая в социуме ситуация разрешается с помощью приобретенного опыта сознательных референций и откровений глубинных смыслов бытия, возникших в поле самосознания. Однако и этот этап интенционального движения еще не

является завершённым качеством формирования человеческого мироотношения. Адаптивное сознание, обретающее свои искусственные формы, чревато необходимостью пребывания в реальном социуме. Эта направленность есть такая же интенция, есть потребность в завершении определенного качества мироотношения.

Таким образом, интенция это движение внутренней направленности человека от спонтанного поведения к его осознанию, от осознания к самосознанию, от отчужденности в самосознании к адаптивным жизненным состояниям, а от них к одухотворению смыслами самой жизненной реальности, то есть к осознанному поведению. Это явление объективное, данное субъекту образования априори, что подтверждает и В.А. Беляева: «Все это свидетельствует о том, что обучающаяся молодежь ориентирована на духовные и нравственные ориентиры в отношениях с другими и целенаправленная деятельность по их формированию в высших учебных заведениях является необходимой потребностью самих студентов» [48, с. 11].

Только при таком понимании интенции возникает возможность осознания глубинного диалога как полезного фактора человеческой жизни – это, во-первых. И, во-вторых – возникновение глубинного диалога не возможно в условиях автономного подхода к его организации, необходимы специальные этапы, по которым движется человеческое мироотношение, рождающее таким образом возможность человека к реальному пребыванию в современном социуме.

Между тем, в таком раскладе этапов представлена лишь чистая интенция, данная человеку априори. Он обязательно движется по данной траектории, однако, проблема состоит в том, чтобы пройти каждый из этапов, успешно перейти к последующему и, вообще, дойти до завершения качества в осознанном поведении.

С нашей точки зрения, без специальных образовательных инструментов, которые, учитывая, данный имманентизм, будут создавать условия для перехода возникающего человеческого мироотношения от этапа

к этапу и наконец, к завершенности в осознанном поведении. Только с помощью образовательных инструментов у субъекта образования есть возможность дотронуться до глубинных смыслов бытия, которые, в последствии, явятся основой одухотворения реального пребывания человека в социуме.

Такого рода инструменты определены с помощью опыта экспериментальной работы, а также философского и теоретико-педагогического осмысления. Данные инструменты получили название инвариантных образовательных схем, основываясь на которых в дальнейшем будут представлены основные методы высшего педагогического образования в теории глубинного диалога.

В данном случае, речь идет о выявленных опытом исследования инвариантных схемах, по которым выстраиваются образовательные феномены. Данные схемы показывают, каким образом, как должны создаваться условия, по которым внутренняя интенция субъекта образования эффективно будет двигаться, переходя от поведения к сознанию, от сознания к самосознанию, от самосознания к адаптивному сознанию, а от него к осознанному поведению. И каждый раз, можно говорить о глубинном диалоге, возникающем в коллизиях интенциональных переходов. Это может быть глубинный диалог поведения, глубинный диалог сознания, глубинный диалог самосознания, глубинный диалог адаптивного сознания и глубинный диалог осознанного поведения. Естественно, это общая интенциональная схема уже сама по себе инструмент, с помощью которого конструируются, моделируются, проектируются все образовательные явления в высшем педагогическом образовании, опирающиеся в своей результативности, на глубинные смыслы бытия открытые в диалоге.

Все интенциональные переходы функционируют в пяти схематических построениях.

Первое – это представление об интенциональном переходе, **второе** – осмысление интенционального перехода, **третье** – переживание

интенционального перехода, **четвертое** – это самостоятельное действие в интенциональном переходе, **пятое** – это самооценка и рефлексия в интенциональном переходе.

Представление об интенциональном переходе развивается в следующем схематическом инструментальном инварианте.

Начало – есть некоторая синкретичная характеристика внешнего и внутреннего на определенном этапе интенционального движения, оно актуализируется как конфликт неразвитости внешнего и внутреннего.

Следующий компонент схемы это абсолютизация одной из сторон конфликта (**внешнего**).

Третий компонент схемы это абсолютизация противоположной стороны конфликта (**внутренней**). Рождение представления абсолютизация сторон конфликта осуществляется осознанно, примирить внутренне и внешнее с помощью навязывания их синтеза невозможно. По этой причине представление, как таковое, рождается в самостоятельном акте создания символа или знака, то есть некоторой творческой целостности будущего явления. На эффективность творческого акта, указывает В.А. Горшкова: «Творчество для человека духовного – это способ его бытия. Творить вокруг себя ауру добра, нравственного созидания является тоже творчеством» [124, с. 21].



Рис. 2 - Схема возникновения образного глубинного представления

Представленная схема – рис. 2, напоминает виртуальное состояние сознания и потому в наших дальнейших анализах она будет репрезентироваться схемой виртуальности.

Именно, в такой виртуальности, в абсолютизации сторон внутреннего и внешнего, рождается первоначальное представление, в котором возможен глубинный переход от поведения к сознанию, от сознания к самосознанию, от самосознания к адаптивному сознанию, от адаптивного сознания к осознанному поведению.

В высшем педагогическом образовании, это возможно, представление о будущем сознательном педагогическом явлении, это может быть, акт перехода от внешнего представления о возрастном этапе школьника к внутренней идентификации себя (студента) с возрастными характеристиками подростка или юноши, это может быть представление о возникшей в реальной школьной среде ситуации, которая через альтернативу конфликта рождается как самостоятельное представление о его разрешении. И, наконец, это может быть представление о непосредственном практическом действии, открываемом в реальной практике школы и ведущей через альтернативу к представлению о собственном осознанном самостоятельном поведенческом акте. Эта идея рельефно представлена В. В. Шоганом: «Только действенный поступок открывает взгляд на всеобщее, определяет инструментальность потока и переживания и воли. Действенный самостоятельный поступок существует сам по себе, но пребывает в пространстве и времени и именно, благодаря ему, открывается путь для созерцания мысли, переживания, воли и рефлексии» [410, с. 95].

Мышление как сознательный процесс, обращенный казалось бы, к внешнему, к некоторому объективному логическому комбинированию, несет в себе, без всякого сомнения, интенцию переживания мысли в самосознании, хотя самосознание это всегда отдельная автономная область человеческой самости, однако, элементы её обязательно присутствуют и в банальных сознательных процессах. Обычно, его мыслительная форма является

следствием красоты рациональных формул, стройной гармонии умозаключений, логики, восходящей к интеллектуальному удовольствию. По словам М.К. Мамардашвили: «Поле – поле мысленного действия, функциональное по связностям и аргументативности элементам, очерчиваемое или создаваемое, выделяемое точками пересечений, различий, напряжений, натяжений мысли, динамирующей, превращающей силы, например, между полюсами и пределами, поле продуктивное, в том числе и воссоздающее воображение, к которому через специальное отстранение и затруднение применимым закон сохранения» [217, с. 58]. Однако, в образовании, несмотря на многочисленные призывы к спонтанности, свободе мышления, всплохи самосознания возможны лишь при строгой последовательности движения к ним.

В этом контексте действует инструментальная схема, условно получившая название «концентра». Функционально это можно сформулировать как постоянную стимуляцию и наполнение бутона жизнью его лепестков. Здесь надо исходить из того, что в бутоне цветка в неразвитом, снятом виде, всегда присутствуют будущие лепестки, но бутон останется безжизненным если лепестки не начнут расти и возвращать ему энергию ветра и солнца. Именно на этой основе построена инструментальная схема глубинного мышления. Ее главный компонент – концентр. Концентром может выступать формула, которую необходимо доказать, ассоциативная схема, которую можно наполнить содержанием, поэтический образ, наполняемый далее музыкой, анализом изобразительных художественных произведений, прозой. По существу все исходит из концентра, который стимулирует осмысление реальности по аспектам. Эти аспекты и есть интеллектуальные «лепестки», возвращающиеся в концентр, наполняя его обновляющим содержанием, как показано на рисунке 3.



Рис. 3 - Организации глубинного мышления в теории глубинного диалога

Естественно представленная схема есть существенная характеристика мыслительного акта. Сам субъект образования не в состоянии следить за схемой, по которой он интуитивно осуществляет интенциональный переход. Но будущий профессионал учитель должен владеть этим существенным инструментом и в реальной практике корректировать интенциональный мыслительный переход.

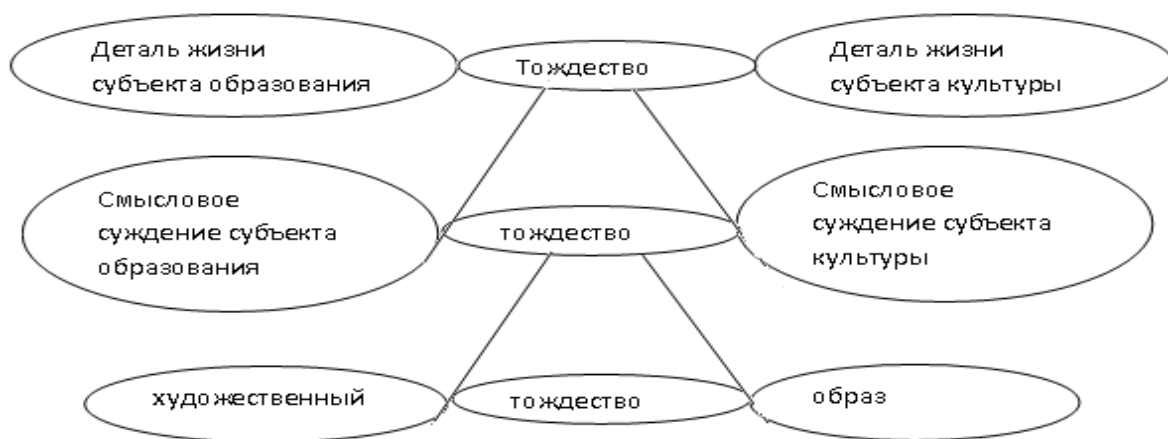
Здесь может возникнуть сомнение, связанное с излишней устойчивостью этой инструментальной схемы. Однако, как показывает опыт экспериментальной работы, опыт жизненного мышления, анализ научных монографий, мыслительный процесс может иметь много вариаций, но схематическая инструментальная основа у него всегда одна – концентр, наполняемый осмысленным содержанием аспектов.

Инструментальная схема переживания интенционального перехода.
 Данная схема построена на основе персонифицированной идентификации. Это объясняется тем, что любое человеческое переживание всегда связано с персональной жизнью субъекта образования. Здесь важно, что схема в ее компонентах развивается от внешней похожести жизни персоны культуры и

персоны образования (студента) к смысловому тождеству их жизни. Каждый компонентный этап схемы есть приближение к соответствующему уровню переживания. Либо это переживание перехода поведения в сознание, либо это переживание перехода сознания в самосознание, либо – самосознания в адаптивное сознание, либо – адаптивного сознания в осознанное поведение. Но суть остается одна – это сближающееся смысловое тождество, вершиной которого является «дематериализация» определений «Я» – «Ты», «Я» – «Мы» и превращение этого противостояния во взаимопроникающее тождество, которое и переживается.

Первый фрагмент схемы это сравнительная репрезентация детали жизни студента и выдающейся персоны образования, которая, затем, с помощью специальных условий рассматривается как первый этап тождества. Второй фрагмент инструментальной схемы, ведущей к интенциональному переживанию – это сравнительная репрезентация суждений студентов и выдающихся персон образования по поводу смысла первоначального тождества. Определение смысла рождает и тождество суждений, но это тождество значительно устойчивей первоначального. Третий фрагмент схемы это восхождение к переживанию результата интенции, это мощное художественное средство, восприятие которого окончательно размывает границы «Я – Ты», «Я – Мы», студент идентифицирует себя с выдающейся персоной образования».

Заметим, что на каждом этапе интенционального движения возникает ситуация перехода, в котором этот переход переживается как идентификация. По выражению Г. Марсея «Общность возможно только с того момента, когда люди взаимно признают, что они различны и сосуществуют вместе в самом этом различии» [218, с. 9].



**Рис. 4 - Инструментальная схема условий возникновения
глубинного переживания**

Данный рисунок 4 по своему энергетическому действию напоминает строительный инструмент «кern», который оставляет отметку на любом самом твердом материале, по этой причине схема, ведущая к переживанию интенционального перехода, получила название «кern» и далее будет представлена, именно в этой этимологии.

В результате, мы видим интенциональное движение от внешнего к глубинно-внутреннему. Опыт экспериментальных исследований показал, что такое существенное понимание организации смысловых переживаний находится в точном соответствии с имманентным движением интенциональности субъекта высшего образования (студента).

Инструментальная схема самостоятельного действия в интенциональном переходе. Инвариантная схема самостоятельного действия в интенциональном переходе представляет собой четыре фрагмента. Суть самостоятельного интенционального действия, то есть перехода, в котором субъект образования (студент) сам при опосредованной помощи преподавателя осуществляет акт рождения знака и символа, самостоятельно переходит от внешнего осмысления к внутреннему акту мыслительного пребывания в самосознании, самостоятельно использует опыт предыдущих интенциональных актов в процессе адаптации, самостоятельно адаптируется и преобразует пространство социума. Лейтмотивом данной схемы является категория пользы, понимаемая широко от индивидуального взаимодействия

до служения стране, человечеству. Первый фрагмент схемы основан на мотивационном посыле самостоятельности. Это может быть мотивация, связанная с помощью другому человеку, полезным деянием для школы, для института, для города и т.д. Такое начало также чревато интенциональным переходом, потому что стимулирует обращенность к уже известному для решения задачи и к собственному творческому ее конструированию, моделированию, либо проектированию. По этой причине второй фрагмент это создание условий для воспоминания опыта известных мыслительных и смысловых ходов. Третий фрагмент это создание условий для самостоятельного творческого решения действенной задачи. Здесь во всей полноте открывается глубинный диалог существования студенческого самосознания и идеалов и ценностей определенного уровня. Четвертый фрагмент это презентация полезного продукта как акта взаимодействия или отношения.

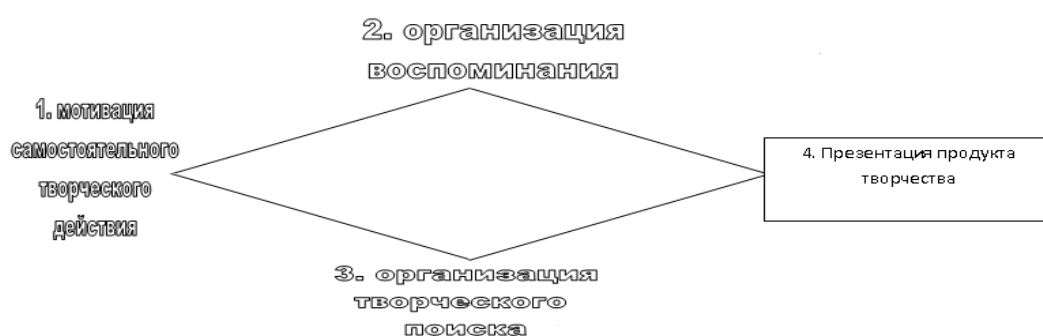


Рис. 5 - Инструментальная схема организации самостоятельных творческих действий в теории глубинного диалога

Согласно рисунку 5 данный переход представлен в виде «ромба» и потому в дальнейших рассуждениях мы будем пользоваться этим определением.

Инвариантность данной схемы и последовательность фрагментов как показывает опыт – явление абсолютно устойчивое. Акт самостоятельного действия всегда есть полезная мотивация, переходящая в воспоминания известных стереотипов для презентации полезного продукта, с дальнейшим переходом к творческому глубинному созиданию этого продукта и, наконец,

к синтезу того и другого в самостоятельном действии. П. Флоренский пишет: «Самосознание без конкретного содержания, без сознания своей самодеятельности, есть только чистая возможность. Самосознание есть сознание своего творчества, своей активности» [378, с. 280].

Единственное, о чем необходимо сказать это то, что задача первого фрагмента есть всегда конфликт, стимулирующий преодоление, есть всегда конфликт между стереотипным решением и творческим глубинным подходом.

Инструментальное схематизирование на любом этапе перехода, согласно имманентному интенциональному движению субъекта образования всегда требует оценки, самооценки или рефлексии, в зависимости от содержания этапа.

Пятая инструментальная схема – оценки, самооценки и рефлексии. Она так же создает условия для осуществления перехода к смыслам реальной действительности, она есть соотношение различных уровней социализации «Я» и другой человек, «Я» и социальная микро-группа, «Я» и общество, «Я» и человечество. Каждый этап становления мироотношения субъекта образования завершается согласно его имманентной энергии попыткой соотнести опыт обретенных знаний и смыслов со своим местом в реальном человеческом сообществе. Эта схема предполагает свою завершенность в акте абсолютной спонтанной свободе решения и понимания. Ведущая направленность этой схемы обращена к незавершенности ее в условиях высшего педагогического образования. Эта схема возводит студенческое сознание и самосознание к акту индивидуально-личностного оценочного, самооценочного и рефлексивного понимания жизни. В этом контексте интересна мысль Ж.-П. Сартра: ««Знать – это значит знать, что знаешь», так мы определили рефлексия, или полагающее осознание сознания, или еще лучше познание сознания, это было бы полное сознание, направленное на что-то что ни есть оно само, то есть на отражающее сознание, оно следовательно превосходило бы себя, и как полагающее сознание мира

исчерпалось бы одним своим объектом, только этим объектом было бы самосознание» [268, с. 26]. По этой причине ее общее построение есть незавершенность, есть такое построение, при котором альтернатива конфликта не разрешается в условиях образования, а становится основой индивидуально-личностной самооценки и рефлексии.

Первый фрагмент этой схемы представляет собой неразвитый синкретизм прошлого образовательного опыта и реальной жизни. Второй фрагмент это создание условий для самооценки и рефлексии с помощью известных стереотипов. Третий фрагмент это создание условий для спонтанного свободного выражения референции самоанализа. Конфликт двух фрагментов стереотипного и глубинно-самостоятельного доводится до предела и не разрешается в условиях образования. У этой схемы нет четвертого фрагмента результативности. Это условный этап, в котором субъект образования остается один на один с собой, это его личное, свободное созерцательно-философское формулирование своего места в человеческом сообществе.

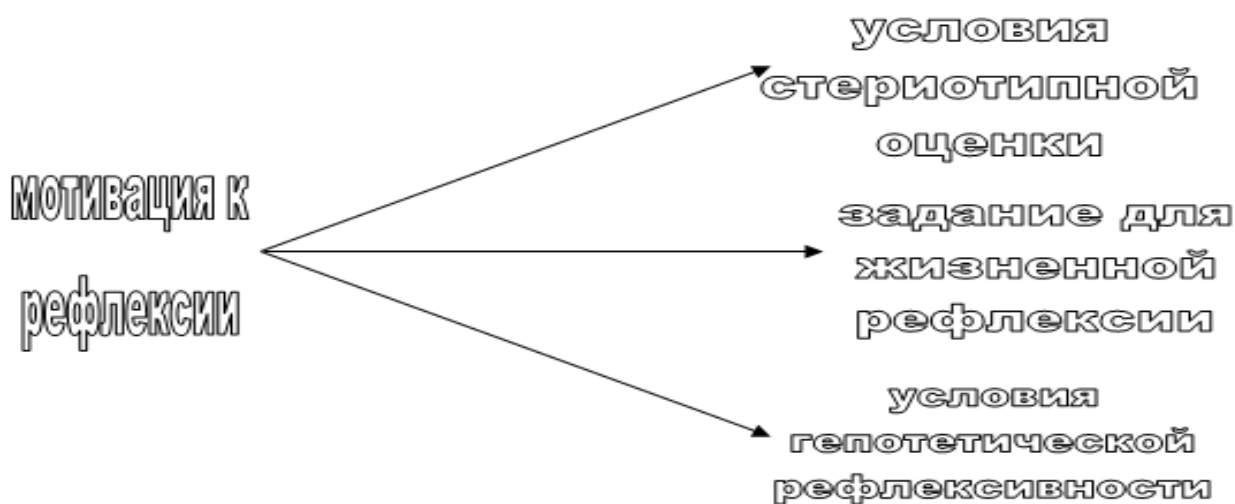


Рис. 6 - Инструментальная схема глубинной рефлексии

Данный рисунок 6 представляет собой раскрытые в полете крылья ласточки, символизирующие свободу самооценки и рефлексии.

При этом в реальной практике такого рода схематизирование может принимать характер образного представления, характер рефлексивного суждения, переживания и поступка.

Интенциональный инструментализм, выраженный в устойчивых образовательных схемах, породил три устойчивых педагогических механизма как основополагающих инструментов организации глубинных диалогов в высшем педагогическом образовании.

Первый механизм – механизм устремленности субъекта образования к смыслам образовательных явлений. Это необходимо понимать так. Каждая интенционально-инструментальная схема, организующая любую объективацию субъективности, в любом образовательном пространстве чревата смыслом, открывающимся в условиях глубинного диалога. Этот смысл передает энергию движения к себе. Это смысл заставляет образование создать такие структурные «коридоры», которые устроены только для того, чтобы открыть этот смысл и пережить его субъектами глубинного диалога.

Второй механизм – это механизм завершенности образовательного конфликта, каждая интенциональная – инструментальная схема несет в себе конфликт. Этот конфликт имеет начало, развитие и завершение. Это завершение всегда связано с разрешением конфликта. Разрешение конфликта может быть явным, может лишь стимулировать его дальнейшее осмысление, может быть интеллектуальным, либо нести в себе чистое, отделенное от реальности переживание, но одно здесь является общим, конфликт здесь должен начаться, развиваться и разрешиться. Однако разрешение конфликта в теории глубинного диалога это и есть то тождество, в котором Я – Ты и Я – Мы исчезают как конфликтующий и становятся единым для субъектов диалога глубинным переживанием.

Третий механизм – механизм иерархической соподчиненности интенционального инструментария. Это означает лишь то, что интенциональные инструментальные схемы могут действовать на тотальных всеобщих уровнях становления субъекта образования, но их всеохватность должна опираться на общую и частную схематику, которая соответствует организации всех компонентов психики современного субъекта образования.

Итоги:

1. Принцип интенционального инструментализма основывается на образовательной схематизации устремленности к смыслам, где главным результатом является переживание глубинного диалога как представления, как совместного мышления, как глубинного переживания, как самостоятельного действенного волеизъявления, как свободной индивидуально-личностной самооценки и рефлексии.

2. Возникновение глубинного диалога в условиях интенционального инструментирования определяется тем, что каждая из схем открывает свободу альтернативного конфликта. Конфликт, который не разрешается с помощью образования приводит субъект образования – студента к состоянию выбора, переходящего в преодоление. Результатом преодоления является состояние глубинного диалога, открывающего возможности того или иного профессионального решения.

2.5. Определение инвариантной структуры в организации форм педагогического образования в контексте теории глубинного диалога

В рамках этого принципа рассматривается инвариантная структура, которая является основой организации форм образования на всех уровнях единого образовательного пространства. Здесь важно определиться в понятиях, потому что в современной науке они имеют разное толкование. Мы хотим выразить свое отношение к пониманию составных частей заглавия данного параграфа.

Прежде всего, понятие «инвариант» (неизменяющийся) – неизменяющийся не при каких добавленных условиях. «В результате теоретического осмысления и опытной экспериментальной работы был выявлен последовательно сменяющийся инвариант образовательных этапов, именно по этим образовательным этапам строятся формы высшего педагогического образования, создающие условия для восхождения

студенческого сознания и самосознания к состояниям глубинного диалога. Основные этапы этого инварианта: образ, анализ, смысл, действие, оценка и рефлексия» [287, с. 101].

Следующим основополагающим понятием является «структура» – это упорядоченное строение элементов. В данном случае речь идет о жесткой неизменяющейся структуре, состоящей из пяти компонентов. В этой структуре каждый компонент это образовательный этап. Эти образовательные этапы нельзя поменять местами, нельзя освободиться от одного из них, так как опыт исследований показал, что вольное обращение с компонентами инвариантной структуры приводит к тому, что достаточно трудоемкий путь студента как субъекта образования к глубинному диалогу как переживанию смыслов бытия, как основы воплощения всех компонентов человеческой самости в жизнетворчество не достигает цели.

Так же необходимо рассмотреть понятие «формы». В настоящее время существует множество толкований этой категории в образовании. Говорят о формах воспитания, о формах обучения, имеется в виду, урок как основная форма обучения, указывают на время урока (45 минут, сдвоенный урок, урок без временных критериев, основанный на реализации целей), определяют коллективные, групповые и индивидуальные формы воспитания. Однако, на наш взгляд, все представленные характеристики имеют внешний формальный характер, не представляющий действительное понимание формы. Мы, имеем в виду, определение «формы», которая сама по себе содержательна, которая обладает внутренней структурой, отражающей будущие содержательные характеристики, формы, которая является возможностью реализации целеполагания того или иного образовательного качества. Форма, которая является вдохновляющим механизмом, отражающей динамику имманентного развития субъекта образования.

Имманентная динамика глубинных состояний субъекта образования как показывает опыт исследования представляет собой нерасторжимое единство сменяющих друг друга глубинных состояний сознания:

1. Субъект образования есть микрокосм, отражающий целостность земли, универсума природы, целостность человечества, целостность солнечной системы и вселенной, именно по этому его глубинное состояние входа во все явления жизни и образования всегда предустановленная целостность. Это не геометрическая фигура, это глубинное чувство целостности, это реальная интенция жизни человека, а, следовательно, реальная интенция жизни субъекта образования. По этой причине все изучаемые явления в высшем педагогическом образовании представляют собой целостный образ как точка, как некоторый «свет» будущей мыслительности, чувства и волеизъявления.

2. Мыслительность как рациональная устремленность к целостности по той причине, что мысль в отличие от образа всегда аспектна и устремлена к пониманию себя в целостном явлении. Эту инергичную мыслительную устремленность мы называем мыслительностью.

3. Отданность – это глубинное состояние, которое возникает в результате абстрактной сюжетной и действенно-игровой мыслительности в которых субъект образования – студент уже исследовал свое глубинное состояние по аспектам и вошел к переживанию мыслительности как целостности. Этот акт-явление создает условия для нового глубинного состояния, в котором человек способен созерцательно отразиться в вещах, в духовной субстанции другого человека, человечестве как в едином субъекте персоны. Эту растворенность в созерцании другого мы назвали глубинным состоянием отданности.

4. Созданность – это глубинное состояние, которое возникает как синтетический результат всех предыдущих состояний, как некоторый путь «снятый» в его структуру. Здесь важна категория репрезентации – субъект образования – студент представляет себе инобытие, то есть в творческом акте творит сам себя, это мы назвали глубинным состоянием созданности.

5. Рефлексивность – имманентное глубинное состояние соотнесенности своего мироощущения с целостным состоянием будущей гармонии.

Имманентный глубинный самоанализ мы назвали глубинным состоянием рефлексивности

Представим содержательный анализ каждого из компонентов-этапов инвариантной структуры формы как каждый в отдельности и как движение для воплощения глубинного диалога в продуктивную жизнь реального образования. В данном случае будут даны тотальные характеристики компонентов-этапов.

Первый компонент-этап – образ – это движение от личностного опыта студентов к знакам и символам, изучаемого педагогического явления. Восхождение от жизненно-эмпирического, к обобщенно-знаковому содержит в себе неразвитое единство рационально-прагматического и глубинно-чувственного (глубинное состояние - целостность).

Второй компонент-этап – анализ. Данный компонент представляет собой условия для инструментального способа мышления, в котором рациональные схемы и понятия содержат в себе путь к результату в виде интеллектуально-педагогической референции. Речь в данном случае идёт о восхождении субъекта образования – студента к сущности педагогических явлений, которая осуществляется, по нашему мнению, в условиях диалога глубинного мышления (глубинное состояние - мыслительность).

Третий компонент-этап – это этап глубинного смыслового переживания. Он осуществляется по определенной инструментальной схеме, которая, казалось бы, способна создать условия для переживания глубинных смыслов культуры и жизни. Однако, без предыдущих двух компонентов-этапов эффекта глубинного переживания, как показал опыт, достигнуть невозможно (глубинное состояние - отданность).

Четвертый компонент-этап – определяется как самостоятельное воплощение (действие, поступок), снимающий в себя результативность аналитического компонента-этапа и смысловые откровения третьего компонента-этапа. Здесь действие понимается как синтез рационального и глубинно-чувственного (глубинное состояние - созданность).

Пятый компонент-этап – этап оценки и рефлексии. Суть его состоит в возврате теоретических онтологических суждений и состояний в реальность жизни, понимаемой как отношение индивидуально-личностного Я субъекта образования с другим человеком, с микро-группой, с обществом, с человечеством (глубинное состояние – рефлексивность).

В.В. Шоган подчёркивает: «Пробуждённые, чистые образные, символические представления, открытые смыслы мышления, пережитые личностные смыслы жизни жаждут своей самоопределённости в действии, в поступке, а далее студент начинает испытывать тягу к апробированию в актуальности реальной жизни. Состояние актуализации приводит сознание к настоящей качественной определённости, его можно представить, как жизненное вдохновение» [412, с. 67].

Таким образом, некоторая всеобщая характеристика инвариантной структуры показывает, что ее общий пафос это движение от спонтанного образовательного опыта субъекта, через осмысление и переживание знаково-символического и понятийного континуума образования и в заново реальную практику образования для ее одухотворения и реорганизации. Еще раз хотим подчеркнуть, что этап структуры, на котором создаются условия для возникновения глубинного диалога, не может выступать в подготовке учителя профессионала как отдельный и автономный. Вся инвариантная структура должна работать комплексно на него, ради воплощения открытых и пережитых смыслов в реальность жизни личности и социума.

Так как речь в исследовании идет о глубинном диалоге в высшем педагогическом образовании, то естественно, каждый из пяти компонентов нацелен на решение профессиональных педагогических задач. Имеется в виду, что субъект высшего педагогического образования должен овладеть умением целостного представления о будущем профессионально-педагогическом явлении, должен взойти к пониманию практической сущности его понятий и законов, должен обрести опыт движения к переживанию глубинных смыслов жизни и образования в глубинном

диалоге, должен обрести опыт синтетического воплощения рационально-продуктивного и глубинно-чувственного в практике работы со школьниками на различных возрастных этапах, должен обрести опыт оценки, самооценки и рефлексии собственных действий в созерцательной чистоте суждений и умозаключений.

В данном случае мы разобрали тотальный уровень понимания инвариантной структуры организации форм в теории глубинного диалога. Определим этот уровень как **первый**.

Второй уровень инвариантной структуры организации формы образования теории глубинного диалога, представляет его функционирование внутри каждого этапа компонента первого уровня.

Итак, внутренняя инвариантная структура образного представления. **Первый компонент-этап** – это **поведенческое происшествие**, особая жизненная ситуация, в которой сталкивается опыт жизни студента и преподавателя. **Второй компонент-этап** – совместное рациональное осмысление поведенческого происшествия. **Третий компонент-этап** – переживание смыслов поведенческого происшествия. **Четвертый компонент-этап** – его совместная символизация. Пятый компонент-этап – художественный образ, стимулирующий рефлексии над возникшим символом. Здесь с очевидностью просматривается аналогия со структурным инвариантом первого уровня.

Внутренняя структура аналитического этапа так же развивается в пяти компонентном функционировании: от некоторого рационально-ментального образа представления – на первом этапе, к его понятийно-инструментальной интерпретации – на втором этапе, к открытию ментальных смыслов жизни учителя – на третьем этапе, к синтетическому продуктивно-профессиональному действию – на четвертом этапе, к оценке и самооценке действия – на пятом этапе.

Внутренняя структура третьего глубинно-личностного этапа-компонента.

Первый этап – художественно-символический образ; второй этап – эстетико-смысловой анализ; третий этап – этический глубинно-смысловой анализ; четвертый этап – художественно-театральное действие; пятый этап – рефлексия.

Очевидно, что и первый компонент и второй и третий компонент первого уровня развиваются по предлагаемой инвариантной структуре.

Внутренняя структура четвертого компонента-этапа. Данный этап олицетворяет собой синтетическое взаимопроникновение рационального и глубинно-чувственного этапов. Он основан на максимальной самостоятельности субъектов образования, которые на основе открытых ими рациональных существенных смыслов, а так же глубинных смыслов жизни создают собственное образовательное пространство, либо на основе мысли образа (конструирование), либо как искусственный объект (моделирование), либо в пространстве реальной школы (проектирование). В данном случае, на первом этапе, возникает мотивационный синкретичный образ представления будущего самостоятельного действия. На втором этапе субъект образования обращается к рациональному построению будущего образовательного продукта. На третьем этапе создаются условия для самостоятельного открытия смысла образовательного действия. На четвертом этапе осуществляется действенная презентация как синтез рационального и чувственного. На пятом этапе создаются условия для рефлексии отношений: Я – Ты, Я – Мы, Я и общество, Я и человечество.

Внутренняя структура пятого этапа-компонента представляет собой организацию оценочных, самооценочных и рефлексивных актов в высшем педагогическом образовании. Здесь каждый компонент представляет собой такую структурную организацию, которая создает условия для оценки, самооценки и рефлексии над отношением субъекта образования к тому или иному образовательному явлению.

На первом этапе создаются условия для представления самооценки и рефлексии, на втором этапе – условия для самостоятельного и оценочного

рационального суждения, на третьем этапе – для референции по поводу смыслов образовательного явления, на четвертом этапе создаются условия для самооценки и рефлексии по поводу результатов практических действий, на пятом этапе создаются условия для окончательного, в данном образовательном качестве, оценочного и рефлексивного вывода.

Третий уровень инвариантного структурирования форм в теории глубинного диалога представляет собой этапы, развивающиеся внутри отдельных компонентов второго уровня. На третьем уровне структурирования инвариантное построение аналогично построениям второго и первого уровням, различия лишь в наполнении этапов иным содержанием.

К примеру, рациональные структуры развиваются так же в пяти компонентах, но альтернатива здесь заключается в противопоставлении понятийно-рационального и существенно-смыслового, завершающееся на этапе интеллектуального действия и последующей оценки.

Компоненты, обращенные к организации глубинного диалога, также развиваются в пять этапов, однако, завершаются переживанием открытых в диалоге смыслов. Внутренняя структура отдельных этапов второго уровня самостоятельного действия также выстраивается в контексте пятикомпонентной структуры.

Показанная инвариантная структура, имеющая отношение к созданию устойчивой типологии форм, как неотъемлемой части теории глубинного диалога, проникает во все существующие проявления единого пространства высшего педагогического образования. Она является структурным механизмом, с помощью которого, система условий для возникновения глубинных диалогов получает адекватное для своей качественной проявленности время и пространство. Это касается как высшего педагогического образования в целом, имеется в виду, обучение на этапе бакалавриата и магистратуры, так и организации созерцательных путешествий и духовно-нравственных экскурсий организации культурно-

художественных посещений, а так же лекционно-семинарских учебных комплексов, отдельных лекций, семинаров и практических занятий. Для возникновения глубинных диалогов важно, чтобы каждая качественная образовательная обращенность в любом пространственном функционировании развивалась от формы, в которой возникает образ, несущий в себе синкретизм рационального и чувственного, переходило к абсолютизации рационального, где через альтернативу понятийного и существенно-глубинного возникало самостоятельное интеллектуальное решение, подтвержденное переживанием ментальных смыслов бытия, а далее к формам, в которых возникают глубинные диалоги, открывающие трансцендентный смысл профессии и завершалось особой формой практического профессионального действия, в котором разрешался бы конфликт альтернативы с дальнейшей самооценкой и рефлексией, как показано на рисунке 7.

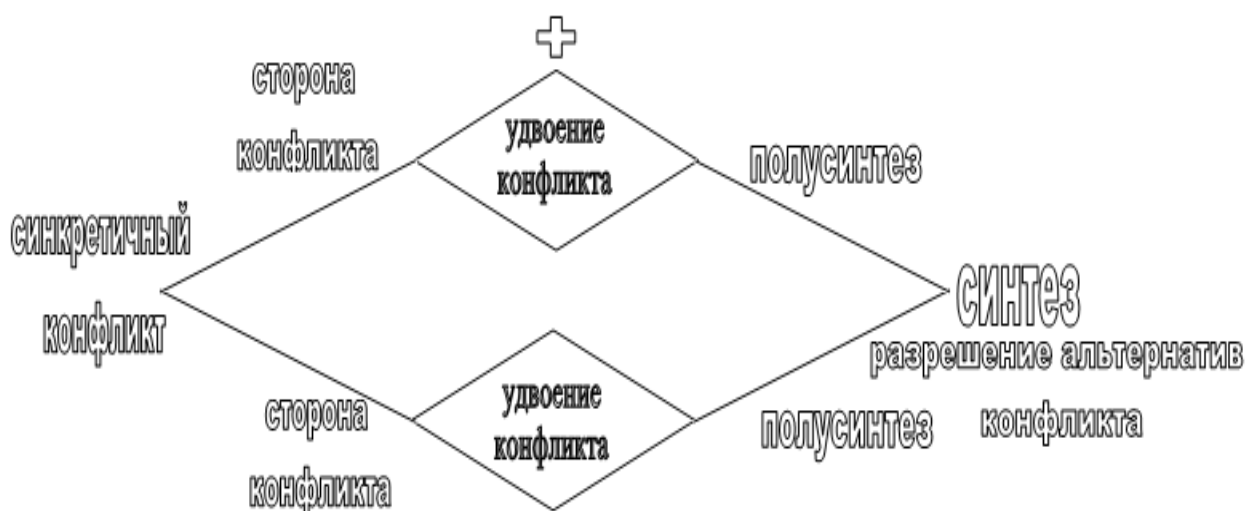


Рис. 7 - Инвариантная схема организации форм образования в теории глубинного диалога

Для понимания инвариантного характера, показанной структурной формы в теории глубинного диалога, рассмотрим опыт построения высшего педагогического профессионального образования в условиях работы социально-исторического факультета ЮФУ. В данном случае, естественно речь не идет о кардинальном изменении учебных планов. Здесь

обстоятельства выше исследователя. Однако определенное экспериментальное акцентирование нами было выдержано на протяжении 6 лет экспериментальной практики.

В данном случае можно представить первый курс бакалавриата как годовое качество, в котором развивается образное представление в высшем педагогическом образовании. Второй курс как некоторую рациональную абсолютизацию, построенную на доминанте научного дискурса и существенных смысловых диалогах, завершающихся самостоятельными интеллектуальными суждениями о содержании профессии. Третий курс бакалавриата должен быть насыщен формами, в которых открываются ментальные глубинные смыслы, а студенческие микрогруппы выступают как отдельные субъекты, вступающие в глубинные диалоги сотрудничества на основе курсов педагогики, педагогической психологии, профессиональной этики и эстетики. Четвертый курс есть практический синтез в условиях педагогических практик, в которых студенты апробируют опыт существенных и ментальных диалогов со школьниками, подвергая их далее самооценке и рефлексии. В результате, второй, третий и четвертый курсы бакалавриата это рационально-ментальная форма, в которой открывается определенный уровень глубинных диалогов. По объективированному содержанию синтезирующим результатом всех глубинных диалогов этого этапа смысловым итогом является, как показал опыт исследования, понятие – профессиональное призвание, в основе которого совокупность пережитых студентами ментальных состояний.

Третий этап реализует глубинно-смысловой компонент инвариантной структуры, построенный на одухотворении научного исследования, открытием миссии служения образованию, возникающий как мотив в условиях глубинного диалога с руководителем магистратуры.

Четвертый этап должен иметь практический проективный характер, в котором студент синтезирует опыт открытия ментальных смыслов

(призвание) на этапе бакалавриата и опыт открытия глубинных духовных смыслов (служение) на этапе магистратуры.

Естественно, высшее педагогическое образование должно завершиться этапом, на котором полученная профессиональная мотивация будет подвергнута самооценке и рефлексии.

Однако, наиболее рельефно инвариантную структуру, способствующую возникновению глубинных диалогов в высшем педагогическом образовании можно представить на уровне года. Для современного студента как субъекта образования год, как показали исследования, есть главное субъективное измерение, которое соотносится с продуктивным результатом жизни. Человек современной цивилизации мир интерпретирует как все более органичную целостность и потому, его мировидение укрупнено. Год есть и образная перспектива, и осмысление и переживание своего развития, и понимание качественной результативности года для жизни.

С точки зрения глубинного диалога, каждый годовой сезон есть пребывание человека, субъекта образования в определенной бытийственной субстанциональности. Тотальное состояние человека в каждом сезоне (осень, зима, весна, лето) качественно отличается и своим внутренним умонастроением и духовным чувством, которые и есть проявление тенденций глубинных откровений как основы диалога. Требуется в соответствии с их поэтапным проявлением определенной устойчивой годовой структурной формы, которая и есть условие корректируемое образованием для понимания ментальной и духовной результативности годового качества.

Если рассматривать год как целостное проявление чистых состояний сознания, то созерцательно каждый сезон являет в этом смысле очевидную определенность.

Осенью в сезонных целостных конструктах возникает надежда, оптимизм будущей годовой продуктивности, а зимой образ осени в силу

имманентного состояния зимы как некоторой рациональной охваченности анализируется. То есть сезон зимы тяготеет к конструированию мыслительных образов, к их рациональному моделированию, к действенно-мыслительному проектированию. Осенний образ года дифференцируется, чтобы далее испытать чувственную конвергенцию весны. Весной сознание поднимает свое чувственное крыло и притрагивается к духовной направленности жизни и переживанию линий судьбы. Весеннее недомогание лишь подчеркивает не соответствие идеально задуманного с реальным. Начало лета это всегда синтетическое воплощение всей годовой устремленности, а позднее лето обращает человека к спонтанной рефлексии над результатом, потому, что человек всегда осуществляет то, на что он способен.

Если учитывать такого рода годовую “иммагинацию”, то инвариантная структура образования точно соответствует сезонной структуре.

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

Зима – второй этап развития глубинного диалога, где сознание в силу априори данной мыслительной созерцательности, обобщает и сравнивает, вычленив главное, а, следовательно, конструирует мыслительные образы, переводит их в рациональные модели, создает проекты, где в основе интеллектуальное действие.

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

Раннее лето – четвертый этап инвариантной структуры, где доминирует желание действовать, а, следовательно, в образовательном пространстве доминируют практические методы и формы.

Пятый этап – позднее лето, дарящее поток рефлексий, здесь доминируют образовательные условия, в которых субъект остается один на один с собой для исследования личностных итогов года, для рождения отношения к будущему.

В результате диалоговая продуктивная единица современного образования может быть организована в контексте инвариантной структуры: образ, анализ, смысл, действие, рефлексия, открывающая возможность возникновения глубинных диалогов, интегрирующих поведение, сознание, самосознание, адаптивное сознание, осознанное поведение к творчеству реальной практической парадигме современной школы.

Итак, определенная нами устойчивая структура организации образования под влиянием которой возникают глубинные диалоги в различных образовательных формах и на разных уровнях дала возможность сформулировать три педагогических механизма.

Первый педагогический механизм - механизм инвариантной организации образовательных форм в теории глубинного диалога – каждое образовательное явление начинается с создания образного представления, переходит к его иррациональному осмыслению и через создание условий переживания глубинных смыслов жизни восходит к творческому действию и к рефлексии.

Второй педагогический механизм – это механизм устойчивости этапов инвариантной структуры в теории глубинного диалога. Он предполагает строгую последовательность применения компонентов структуры, что, по сути, означает возникновение мыслительной ситуации только после образного представления, а открытие смыслов только после осмысления внешнего понимания мира, а творческий акт с рефлексией, есть смысл внешнего и глубинно-внутреннего.

Третий педагогический механизм – это механизм всеобщности инвариантного структурного построения. Его суть заключена в соподчинении форм различных уровней. Но самое главное, на каком бы уровне не функционировала структура, это может быть образование в целом, определенный этап образования, учебный год, отдельный урок, лекция или семинар, ее пятикомпонентная структура остается устойчивой и устремлена к созданию условий, в которых возникают глубинные диалоги различных типов.

Итоги:

1. Мы показали инвариантную структуру форм в теории глубинного диалога в высшем педагогическом образовании, которая является основой для организации реальных форм обучения и воспитания студентов, которая будет представлена в определенной типологии в четвертой главе исследования.

2. Представленная инвариантная форма в своем развитии удваивает возможные профессиональные конфликты, приводя их к разрешению в полусинтетических формах действенной самостоятельности, которые в свою очередь восходят к синтезу, связывающему высшее педагогическое образование с глубинными основаниями жизни.

2.6. Коммуникативная динамика профессиональной подготовки будущих учителей в контексте теории глубинного диалога в педагогическом образовании

Глубинный диалог, возникающий на различных этапах высшего педагогического образования, естественно не выступает сразу в своей качественной определенности, при которой, – по словам М. Бубера: ««Я» – «Ты» предстают перед абсолютном» [84, с. 88]. Это высшее диалоговое откровение, влекущее своей возможностью, и, реализуемое в действительности, на наш взгляд, лишь на этапе магистратуры. Для того

чтобы путь к действительному глубинному диалогу имел те этапы, которые снимаются в его содержании, студент педагогического ВУЗа должен овладеть опытом коммуникации. Этот опыт коммуникаций в условиях профессионального образования необходим для жизни в социуме, а в нашем рассмотрении для возникновения коммуникативно-диалогового эффекта в практической работе в современной школе. По словам Н. Лумана: «Коммуникация, общение вообще – не механический процесс, не просто средство для достижения определённых целей. Коммуникация есть процесс формирующий общество. Коммуникация – это социальный процесс сотворения, сохранения-поддержания и преобразования социальных реальностей» [228, с. 10].

Рассмотрим категорию коммуникации в контексте педагогического понимания.

«Коммуникации основываются на человеческом общении, то есть, по существу, студент должен овладеть опытом взаимодействий и отношений, которые существуют в современном социуме. Это означает лишь то, что студент современного педагогического вуза должен обладать опытом взаимодействия с коллективами, с микро-коллективами, с микро-группами и опытом индивидуальных личностных коммуникаций» [287, с. 121]. Естественно, что приобретение этого опыта возможно только в условиях таких же объектов коммуникации в студенческой среде. Заметим, что в современном социуме данные объекты коммуникации абсолютно аналогичны. Такие же объект коммуникации – коллектив, микро-коллектив, микро-группа, индивид существуют и динамизируют в современной школе. В результате, коммуникативный опыт, получаемый в ВУЗе должен, согласно представляемому принципу, переходить из ВУЗа в школу.

Между тем, в нашем исследовании протраивается динамика коммуникативных взаимодействий и отношений в условиях высшего педагогического образования. Учет этой динамики в обучении и воспитании студентов дает возможность с помощью средств, методов и форм более

эффективно работать на каждом из этапов продвижения субъекта образования к действительному глубинному диалогу. Однако, коммуникация понимается не только как опыт человеческих взаимодействий и отношений, не только как возникновение состояний коммуникабельности между людьми, но и как форма передачи информации. Здесь, по словам Н. Лумана, - основополагающими являются три категории: «информация», «сообщение», «понимание».

В контексте педагогической коммуникации эта триадичность рассматривается опосредованно через объекты коммуникации: коллектив, микро-коллектив, микро-группа, индивид. В образовании этот аспект коммуникативного опыта предстает в виде языка, каждому коммуникативному акту соответствует свой тип языковой коммуникации, или точнее свой дискурс. По этой причине, коммуникативный опыт в движении к глубинному диалогу есть опора на имманентное движение объектов коммуникации и на изменяющееся и обновляющееся, в зависимости от коммуникативной формы, дискурсы, вступающие в педагогическую коммуникацию студентов.

При таком понимании принципа коммуникативной динамики в теории глубинного диалога, дискурсивная особенность с любым объектом коммуникации влияет на эффект взаимодействия и отношения с каждым из объектов. Скажем, коллективная коммуникация возможна на основе своего языкового дискурса, в микроколлективной коммуникации изменяется динамика речи, терминология и даже внешнее проявление коммуникации в идее тона, жестов, мимики и так далее. Микрогрупповая коммуникация так же, в свою очередь, изменяет дискурсивное взаимодействие отношения, диалоговая, индивидуально-личностная порождает качественно иной дискурсивный алгоритм. В этом контексте совершенствование педагогического дискурса и его адекватность объектам коммуникации, влияет на гармонизацию жизни самих объектов: коллектив, микроколлектив, микрогруппа, индивид. А живое, созидательное общение в рамках объектов

оказывает влияние на совершенствование дискурсивных форм. К.Вульф в статье «Жесты как язык чувств» пишет: «Индивиды, группы, институции инсценируют социальную жизнь, они разворачивают хореографию человеческого сообщества. Это инсценирование тел, жестов и интеллектуальных форм в выражении можно читать или расшифровывать как тексты» [98, с. 94]. Принцип коммуникативной динамики в теории глубинного диалога представляет собой систему критериальных характеристик, которые определяют необходимость учета такого рода коммуникативной динамики в поэтапном движении к вершинам глубинного диалога профессиональной подготовки учителя.

Для более адекватного понимания коммуникативной динамики, необходимо рассмотреть имманентное движение коммуникативных проявлений студенческой среды на всех этапах высшего профессионального педагогического образования, однако, прежде каждый объект коммуникации должен быть определен как теоретически обоснованное понятие.

Коллектив – это группа студентов, объединенная совместной целеустремленной деятельностью и общей организацией этой деятельности.

Микроколлектив – объединение студентов на основе совместной целеустремленной деятельности. Создается и укрепляется в процессе решения практических задач и является составной частью коллектива.

Микрогруппа – в отличие от коллектива и микро-коллектива, создание которых носит внешний формальный характер, микрогруппа создается на основе комплементарности и симпатии, на основе самостоятельного студенческого выбора. Она менее устойчива и может менять свой состав в зависимости от возрастной и амбициозной динамики ее участников.

Индивид–личность – студент как самостоятельный объект взаимодействия и отношений в условиях коммуникации. Как индивид он склонен к внешнему взаимодействию «Я» – «Ты», «Я» – «Мы», «Я» – «Они», как личность он склонен к отношениям в их глубинной динамике: «Я» – «Ты», «Я» – «Мы», «Я» – «Они».

Надо заметить, что главным в этой структуре объектов педагогической коммуникации в настоящее время является индивид-личность. Это в его сознании и самосознании осуществляет имманентное движение состояний «Я» – «Ты», «Я» – «Мы», «Я» – «Они». Они никогда не выступают в реальности как автономные, а представляют собой некоторую иерархию, которая на каждом из этапов овладения коммуникативным опытом выступает в определенном доминировании. В зависимости от имманентно изменяющейся доминанты возникают, развиваются, «рассыпаются» жизни коллективов, микро-коллективов, микро-групп.

Эта живая динамика объектов образовательной коммуникации имеет свою устойчивую структуру, функционирование которой определяется как внутренними проявлениями субъектов образования, так и внешней организацией языкового и педагогического дискурса.

В нашем исследовании мы представляем выявленный опыт имманентной динамики объектов образовательной коммуникации устремленной к коммуникативной форме глубинного диалога, а так же опыт дискурсивного наполнения и опыт педагогической работы с объектами коммуникации в их устремленности к бытийственным откровениям.

В установившейся в современных условиях структуре педагогического образования (бакалавриат, магистратура), мы рассматриваем движение коммуникативного опыта в нерасторжимой непрерывности двух этапов, которые понимаются как целостное педагогическое образование.

Первый курс в контексте коммуникативной динамики представляет собой синкретичное проявление всех направленностей внутренних сегментов коммуникаций индивида. По этой причине все объекты коммуникации: коллектив, микро-коллектив, микро-группа, индивид – выступают в своей актуальной проявленности, в своей чистоте, в то же время, переходящей неопределенности. Для студента первого курса все является значимым и все влияет на его первоначальный коммуникативный статус. На этом этапе коллектив, микро-коллектив, микро-группа и отдельный индивид пребывают

как некоторая актуальная целостность. Здесь рождаются профессиональные дискурсы всех уровней коммуникации. Отношение «Я» и коллектив, имеется в виду обозначенность на уровне целостного курса, имеет значение и должно быть учтено в обучении и воспитании. Микроколлективы, то есть студенческие группы, наделены в этот период внутренней мотивацией и требуют практических проективных заданий. На этом этапе возникают первые спонтанно-стихийные студенческие микрогруппы, и они так же должны быть охвачены образовательной ориентацией сотрудничества на проективных началах. Столь же активен и склонен к диалоговому откровению и каждый студент первого курса. Согласно принципу коммуникативной динамики это первоначальное многомерное состояние студенческой среды должно быть учтено и организовано, а в качестве завершенности опережающего образного представления о будущей профессиональной деятельности, а так же обо всех формах коммуникативного диалога должно быть апробировано в первых проективных выходах для вступления в коммуникативное общение в школы.

В нашем опытном исследовании все объекты коммуникации представляли в школах свои проекты: «Моя профессия Учитель», «Почему я выбрал историю», проект «Спектакль в школе», проект «Я к вам пришел (моя жизненная мечта)».

Таким образом, с помощью специально организованной работы с субъектами коммуникации в студенческой среде опыт имманентных взаимодействий и отношений переводится в практику коммуникативных взаимодействий и отношений со школьниками. Форма проектов дает возможность представлять все проявления коммуникации от презентаций своих коллективных представлений о профессии, до попыток глубинной диалоговой коммуникации.

На втором курсе динамика имманентной коммуникативной проявленности функционирует с доминированием микро-коллектива. Здесь общее представление о профессии переходит к более содержательному

методологическому научному освоению профессиональной компетенции. Возникает эффект студенческого лидерства, соревновательности в критериях нового дискурса научного характера. Этот дискурс соответствует, как раз микроколлективному взаимодействию, отношение «Я» – коллектив слабеет, отношение «Я» и микро-группа функционирует на втором плане, отдавая предпочтение статусу микро-коллектива.

Для опыта коммуникации на этом этапе экспериментально были созданы студенческие научные клубы, которые, не мешая реализации учебного плана, выполняли экспериментальные задачи удобные для мониторинга: (клуб историков России «Славяне», клуб, углубленно изучающий всеобщую историю «Вокруг света», «Восточный клуб»). Микроколлективы, созданные и работающие с новым научным дискурсом, должны были в дальнейшем участвовать в проектах в условиях основной и средней школы: проект – урок, проект – помощь отстающим, проект – Единый Государственный Экзамен. Естественно, в этом опыте коммуникативной работы принимали участие и другие объекты коммуникации, и коллектив в целом, и комплементарные микро-группы, и каждый в отдельности – индивид-студент, выполнявший свою уникальную задачу в проекте. В результате опыт студенческих коммуникаций как некоторый конструктивный «мыслеобраз», как искусственная модель действительности, переводился в реальную практику коммуникативной работы с помощью проекта.

Третий курс в контексте коммуникативной динамики представляет собой доминирование микрогрупп, к этому времени микро-группы обретают устойчивость, а стихийные спонтанные отношения наполняются профессиональной мотивацией. С позиции показанного ранее принципа событийности, этому этапу свойственна обращенность к умонастроению будущей профессии, к ее ментальным основам. Идея пафоса учительства приобретает характер актуальности, поэтому при сохранении коллективного и микроколлективного планов на третьем курсе доминирует не

микроколлективное взаимодействие, а микрогрупповое взаимодействие. Это означает, что коммуникативная динамика перешла от внешнего взаимодействия к внутренней глубинной интерпретации профессии. Вся лекционная семинарская работа опиралась на функционирование сложившихся микрогрупп. Эффективности этой работы способствовал и учет возникающего на этом этапе нового дискурса, способствующего сплоченности микрогрупп. Здесь наиболее адекватно воспринимаются идеи возрастной педагогики и психологии, профессиональной этики и эстетики, профессиональной риторики и методики. Опыт ментально-глубинного коммуникативного общения в ВУЗе переходил на основе проектирования в базовые школы. На данном этапе уже не микро-коллектив, а микрогруппа работала над проектом. Микрогруппа репрезентировала в условиях школьных классов. Это и были проекты организации и проведения этических бесед, поэтических вечеров и музыкально-драматических представлений. В итоге, опыт микрогрупповой коммуникации, основанный на ментальном дискурсе, приобретал целостность и завершенность. Анализ динамики коммуникативного опыта в условиях высшего педагогического образования указывает на то, что путь к действительно глубинному диалогу, определяющему своим пафосом профессиональный выбор всей жизни, лишь намечается на этапах первого, второго и третьего курса. Он открывается в своем высшем проявлении в данном случае на уровне микро-группы, объединенной ментальным дискурсом. Очевидно, что ни на одном из этапов бакалавриата индивид как потенциальный участник глубинного диалога еще не определил своего места в коммуникации.

То же самое происходит и на четвертом курсе, который ознаменован педагогической практикой. В этот период своеобразной гармонии достигает коллективное, микроколлективное и микрогрупповое взаимодействие. В условиях педагогической практики осуществляется синтез коммуникативных проявлений опыта. Синтетический характер коммуникативности определяется самостоятельностью разных уровней коммуникативного

контакта. Студенту приходится адаптировать свой коммуникативный опыт на уровне школы в целом, на уровне классов как микро-коллективов, на уровне микро-групп школьных классов. Здесь так же осуществляется взаимопроникновение дискурсивных коммуникаций. Научный дискурс, на уровне классных микроколлективов, воссоединяется в опыте ментальных диалогов на уровне классных микрогрупп.

Так, завершается первый тотальный этап формирования коммуникативного опыта, где глубинный диалог проявляется лишь в своих ментальных основаниях. В данном случае «Я» – «Мы» выступает как отношение индивида и микро-группы, при этом в самой микро-группе ментальные проявления глубинности осуществляются в виде сотрудничества, где сотрудничество есть состояние, доходящее до отчужденности, до чистой увлеченности, которая в дальнейшем становится основанием действительного глубинного диалога «Я» – «Ты», как открытие своего призвания.

Между тем, новый тотальный этап коммуникативной динамики реализуется в условиях магистратуры. Опыт исследования показал, что именно на первом и втором курсе магистратуры происходит метаморфоза коммуникативной объективации. Здесь на доминирующее место выходит индивидуальное «Я» студента – индивид-личность открывается как возможность в своей образовательной реализации. Это объясняется, прежде всего, тем, что микрогруппа, возникшая в условиях магистратуры, определяется осознанной внутренней мотивацией. Сделанный студентами выбор руководителя магистратуры, создает предпосылки для действительного глубинного профессионального диалога. Однако и в данном случае принцип коммуникативной динамики указывает на необходимость учета двух глубинных отношений «Я» – «Мы» (микрогруппа и индивид-студент) и «Я» – «Ты» (руководитель магистратуры и студент-личность). На начальном этапе эти две коммуникативные характеристики выступают как некоторое неразвитое представление, с неопределенным, пока,

индивидуально-личностным дискурсом общения. В следующей стадии на доминирующее место выступает идея коммуникативного взаимодействия. Студенты начинают овладевать настоящим научным дискурсом, выбирают себе тему диссертации, исследуют первые категории методологического и научно-научного характера. Здесь действует коммуникативная пара «Я» – «Мы». Однако, как показал опыт эксперимента, такого рода коммуникация имеет предел, потому что именно действительное научное исследование, элементы существенных мыслительных диалогов выявляют необходимость определения жизненной парадигмы – наука и профессиональная деятельность учителя как способ жизни. Парадигма творчества разворачивает коммуникативную динамику в сторону «Я», которая не способна существовать без отражения в «Ты». Именно по этой причине возникает необходимость в специальной стадии, обращенной к организации диалогов с руководителем магистратуры, которые от обычной доверительности должны переходить к глубинным откровениям. Целая система бесед построенных таким образом, чтобы в отдельных ее проявлениях отношения «Я» – «Ты» стирались и превращались в тождественное единство перед абсолютom служения профессии, образованию, человечеству. В данном случае, возникает некоторое противоречие в понимании глубинного диалога. Суть его в том, что мы подчеркиваем необходимость этого диалога с более опытным профессионалом, увлеченным своим делом, и по существу, посвятившим ему жизнь. Возникает вопрос – возможен ли глубинный диалог между студентами в микрогруппе? Конечно, отголоски глубинного диалога учитель-ученик сказываются на атмосфере в микрогруппе. В студенческой среде возникают элементы бытийственных состояний, однако, действительный глубинный диалог в своей субстанциональной чистоте между людьми, не имеющими опыта такого рода коммуникации – невозможен. Глубинный диалог есть отражение, в котором заложен сближающийся конфликт спонтанности и бытийственного воспоминания. И то и другое присутствует в

мастере и по этой причине он знает путь к откровению, и именно он способен создать условие для пробуждения идеи служения в сознании и самосознании начинающего ученого. Это пробужденное начало и отражается в широком спектре глубинных архетипов мастера. А его состояние открывается радостью пробужденной чистоты ученика.

Естественно, на уровне глубинных диалогов возникает и абсолютно другой дискурсивный климат, другие слова и понятия, произносимые субъектами диалога, и, тем самым укрепляющие его основание.

Как и на этапе бакалавриата, опыт научного дискурса и опыт глубинного диалога, переносятся в условиях проективных заданий на взаимодействие с микро-группами учащихся старших классов и на такие же глубинные диалоги магистранта и ученика средней школы. Опыт экспериментального исследования показал высокий уровень эффективности коммуникативного общения в условиях педагогической практики в старших классах в магистратуре. Здесь пафос исследователя образования и человека, открывшего себе глубину миссии служения, обобщался в самостоятельности уроков, этических бесед с микро-группами и глубинных откровений с отдельными учениками. Однако, действительный эффект, возникающий в условиях педагогического образования, глубинных диалогов, может быть, достигнут, по нашему мнению, в завершающей педагогической практике, возможно в обычной работе выпускников ВУЗа под контролем высшего учебного заведения.

Анализ основных положений и критериальных характеристик методологического принципа коммуникативной динамики в высшем педагогическом образовании дал возможность сформулировать три основополагающих педагогических механизма в рамках, которых существуют студенческие микроколлективы и микрогруппы интенционально обращенные к глубинному диалогу.

1. Механизм основания. Его суть заключена в том, что современное педагогическое образование, в контексте теории, только тогда будет

достигать эффективных результатов, когда основой его построений будет являться микрогрупповая ориентация.

2. Механизм комплементарности микрогрупп в высшем педагогическом образовании. Механизм заключён в конфликте имманентной комплементарности участников микрогруппы и корректирующей деятельности преподавателей в её организации. В этой связи формула звучит так:

– чем большая доля комплементарности задействована в создании микрогруппы, тем латентнее, организующая и корректирующая роль преподавателя.

– чем менее комплементарна организация микрогруппы, тем более очевидно и рельефно организующая и корректирующая роль преподавателя.

3. Механизм изменяющейся динамики микрогрупп в теории глубинного диалога. Его суть заключена в том, что вместе с имманентным становлением ролевых функций участников микрогруппы меняются средства, методы и формы организации высшего педагогического образования в теории глубинного диалога. С точки зрения формулы это звучит так: каждому устойчивому состоянию взаимодействия и отношения в микрогруппе соответствует столь же устойчивая организация средств, методов и форм высшего педагогического образования в теории глубинного диалога.

Итоги. Таким образом, принцип коммуникативной динамики в теории глубинного диалога в высшем педагогическом образовании определяет три основополагающих критериальных направления, в которых поэтапное движение коммуникативного образовательного опыта к действительному глубинному диалогу даст возможность сформировать образ учителя новой формации, способного, используя свой коммуникативный опыт, строить свое преподавание на основе приобретенных в ВУЗе коммуникативных компетенций.

Первое – необходим учет динамики коммуникативных объектов: коллектив, микро-коллектив, микро-группа, индивид в построении образовательного пространства, в использовании средств, методов и форм в педагогическом образовании.

Второе – необходимо соответствие динамики коммуникативных объектов с динамикой обновляющегося дискурса высшего педагогического образования.

Третье – возникновение действительного глубинного диалога как необходимой опытной структуры профессионала учителя, есть путь от внешнего коммуникативного взаимодействия, через опыт ментальных откровений в микро-группе, к действительному глубинному диалогу в отношении «Я» – «Ты» как высшему образовательному достижению, где главным контекстом является переживание миссии служения человечеству.

Выводы по главе 2

Исследования методологических принципов возникновения организации глубинных диалогов в высшем педагогическом образовании дают возможность определить понятие глубинного диалога, и пять основных методологических принципов, которые практически реализуются в выявленных методологических законах. Нами определены основополагающие методологические принципы теории глубинного диалога в высшем педагогическом образовании: «принцип событийности, принцип единого образовательного пространства, принцип интенционального инструментализма, принцип инвариантной структурной формы, принцип коммуникативной динамики» [293; 294; 298; 299; 313; 325; 326; 328; 336; 342; 343; 411].

В исследовании дано понятие глубинного диалога в высшем педагогическом образовании, намечены его формы и представлены его основные виды. Определенный на разных уровнях и в различных функциональных проявлениях глубинный диалог, можно осмысливать как входящий в замыслы образования, образовательное пространство, в

образовательную деятельность и поведение, а также возможно определение его места в инвариантной структуре современного образования.

В тоже время в теории глубинного диалога определен принцип событийности в высшем педагогическом образовании, он функционирует, опираясь на имманентное движение событийности в сознании субъекта образования – студента, которое, несмотря на общую субстанциональную канву, качественно изменяется на каждом этапе профессионального педагогического образования.

Каждому событийному этапу соответствует своя система целеполагания, содержания, средств, методов и форм высшего педагогического образования.

Высшее педагогическое образование, в целом, есть движение от событий представления, через события дискурсивного, ментального и практического свойства, а от них к событиям глубинного характера, определяющим профессиональную миссию учителя школы, и как результат далее, окончательный выбор профессии.

Рассмотрение единого образовательного пространства в теории глубинного диалога дает возможность предположить его горизонтальное и вертикальное построение, где в горизонтальном ключе просматривается полезно-практическая полезность, а в вертикальном создание пространственных условий для возникновения глубинных бытийственных диалоговых актов в высшем педагогическом образовании.

В едином образовательном пространстве определены уровни, которые соответствуют уровням мироотношения субъекта образования – студента (онтологический, мифо-онтологический, культурно-художественный, процессуально-образовательный, социальный).

Определены так же замкнутые образовательные емкости с системой сред, средств, вещей и предметов.

Принцип интенционального инструментализма основывается на образовательной схематизации устремленности к смыслам, где главным

результатом является переживание глубинного диалога как представления, как совместного мышления, как глубинного переживания, как самостоятельного действенного волеизъявления, как свободной индивидуально-личностной самооценки и рефлексии.

Возникновение глубинного диалога в условиях интенционального инструментирования определяется тем, что каждая из схем открывает свободу альтернативного конфликта. Конфликт, который не разрешается с помощью образования приводит субъект образования – студента к состоянию выбора, переходящего в преодоление. Результатом преодоления является состояние глубинного диалога, открывающего возможности того или иного профессионального решения.

Мы показали инвариантную структуру форм в теории глубинного диалога в высшем педагогическом образовании, которая является основой для организации реальных форм обучения и воспитания студентов, которая будет представлена в определенной типологии в четвертой главе исследования.

Представленная инвариантная форма в своем развитии удваивает возможные профессиональные конфликты, приводя их к разрешению в полусинтетических формах действенной самостоятельности, которые в свою очередь восходят к синтезу, связывающему высшее педагогическое образование с глубинными основаниями жизни.

Таким образом, принцип коммуникативной динамики в теории глубинного диалога в высшем педагогическом образовании определяет три основополагающих критериальных направления, в которых поэтапное движение коммуникативного образовательного опыта к действительному глубинному диалогу даст возможность сформировать образ учителя новой формации, способного, используя свой коммуникативный опыт, строить свое преподавание на основе, приобретенных в ВУЗе коммуникативных компетенций.

Первое – необходим учет динамики коммуникативных объектов: коллектив, микро-коллектив, микро-группа, индивид в построении образовательного пространства, в использовании средств, методов и форм в педагогическом образовании.

Второе – необходимо соответствие динамике коммуникативных объектов с динамикой обновляющегося дискурса высшего педагогического образования.

Третье – возникновение действительного глубинного диалога как необходимой опытной структуры профессионала учителя, есть путь от внешнего коммуникативного взаимодействия, через опыт ментальных откровений в микро-группе к действительному глубинному диалогу в отношении Я – Ты как высшему образовательному достижению, где главным контекстом является переживание миссии служения человечеству.

Глава 3. Регулятивные принципы теории глубинного диалога в педагогическом образовании

3.1. Целеполагание в контексте теории глубинного диалога в педагогическом образовании

Регулятивные принципы являются практическим продолжением основных характерных критериев и законов выявленных в процессе формулирования методологических принципов в теории глубинного диалога. В своём первоначальном формулировании каждый из регулятивных принципов формирует практические аспекты внедрения методологического замысла. В нашем исследовании мы выделяем пять основополагающих регулятивных принципов, способствующих опережающему представлению об условиях, в которых возникают глубинные диалоги разной содержательной и энергетической наполненности. Мы определяем пять регулятивных принципов, конкретизирующихся в инвариантных практических механизмах, определяемых как закономерности. Это регулятивный принцип целеполагания, регулятивный принцип погружения, регулятивный принцип самостоятельности, регулятивный принцип актуализации, регулятивный принцип индивидуального подхода при микрогрупповом образовании. Данные регулятив и закономерности есть практические критерии в рамках и правилах которых, как показал опыт исследования, возможно возникновение глубинных диалогов «Я»-«Ты», «Я»-«Мы», открывающие различные уровни смыслов учительской профессии.

Принцип целеполагания – уже собственно этимология слова дает представление о некоторой определенности времени и пространства о своеобразной протяженности, то есть полагания задуманного по существу. Целеполагание полагает цель, цель построена в процессе, процесс реализован в результате. Можно сказать, что целеполагание – это педагогический гештальт, где фигура, «целостность» ясно просматривается

на фоне «пространства». Целеполагание системы целей предлагает специфику содержания доминирующую соотнесенность средств, методов и форм и конечно предполагает результат. Регулятивный принцип целеполагания является практическим воплощением всей совокупности методологических принципов, однако, в большей степени он содержательно связан с методологией событийного программирования. Различные событийные состояния субъекта образования-студента, открывающиеся на пути к действительному пониманию и переживанию смыслов профессии, в контексте человеческой жизни продолжается в реалиях пяти направлений целеполагания. Образное целеполагание, рационально-мыслительное целеполагание, действенно-практическое целеполагание, рефлексивное целеполагание.

Опережающая система образов целеполагания всеохватна и обращена к рождению глубинных состояний, возникающих под влиянием особенностей содержания, обновлённого теорией глубинного диалога. С этой точки зрения, определяется образно-символическая направленность целеполагания, инструментально-мыслительная, смысловая, действенная и рефлексивная, то есть охватывающая все стороны потока активности субъекта образования.

Пять направлений целостных представлений, некоторый замкнутый круг, в котором актуализированы все истоки человеческого поведения, знания, осмысления, переживания, действенного волеизъявления, оценки, самооценки и рефлексии, а, следовательно, мироотношения, сформированного для профессиональной деятельности. Из чистой активности сознания возникает, благодаря направлению целеполагания, целостное поведение человека способного адаптироваться только в том случае, если в его эмоциональной сфере запечатлён опыт глубинных образовательных откровений. Принцип целеполагания представляет пять направлений; образное целеполагание, мыслительное целеполагание,

смысловое целеполагание, действенно-практическое целеполагание, рефлексивная целеполагание.

Образное целеполагание, протраивает восхождение субъекта образования от врожденных реакций к сложным, которые выработало человечество, то есть от стимуляции врожденных поведенческих реакций к знакам и символам стимулирующих потоки сознания и самосознания, в которых отражен опыт человека в контексте человечества. Образное целеполагание протраивает путь сознания к целостному образу, образ же, есть сочетание единичного и всеобщего. Сознание открыло для себя некоторую охваченность «целого», где соотнесены врожденные реакции организма единичного человека и реализуются, стимулируются знаки символы отражающие опыт человечества, имеющие отношение к высшим мозговым центрам. Однако, путь к образу, то есть к целостному видению явления начинается со стимуляции простых врожденных реакций, стимулирующих восхождение к сложным реакциям к знакам и символам запечатлевшим опыт человечества. В образном целеполагании заключен, казалось бы, простой замысел как от обычной человеческой реакции страха взойти к глубинному чувству ужаса войны. Этот путь от страха к ужасу и есть действенный образ войны. От любопытства ребёнка к глубинной увлечённости предметом, а от него к призванию. От сырости, промозглости к таинственному мистическому, холодному свечению улиц Петербурга, от острого единичного топора взойти к символам казни. От чистого воздуха горного ледника подняться до чувства ветра как дыхания бога и человечества. В этом смысле анализируя понятие образа, как восхождения от простого к символическому К. Г. Юнг пишет: « Глубинность сознания становится реальностью, когда перед человеком в той или иной интерпретации предстаёт мать – вечная и бессмертная бессознательная стихия, образ великой матери, несущей в себе глубокий эмоциональный смысл; отец – духовное начало бытия, не отождествляемое с интеллектом, человеческим разумом; дитя – начало пробуждения индивидуального

сознания из стихии коллективного бессознательного...» [433, с. 731]. Образное целеполагание исходит из того, что сложные стимулы, в виде знаков и символов выросли из простых объектов стимулирующих врожденные реакции организма, жизнь, ведь, сложно простая, а не отдельно сложная и отдельно простая, по этой причине, человеку, готовящемуся к профессиональной жизни в условиях образования, необходим постоянно повторяющийся опыт восхождения от простых реакций к сложным, от врожденных к приобретенным, чтобы переживая целостные образы как свои опережающие представления, чувствовать этот путь, который снят в структуру образа. Так, образное целеполагание определяет целостные акты представляющего поведения, среди которых знаково-символические представления, инструментально-мыслительные образные представления, художественно-смысловые образные представления, рефлексивно актуальные представления. Помимо существующих определенных целей восхождения к образу, образное целеполагание, имеет в виду, систему условий, то есть средств, методов, форм опережающего восхождения к будущему глубинному диалогу. Оно несёт в себе в различных формулах весь путь, в котором как в фантастическом откровении, просматриваются абстрактные зачатки, зовущих к себе глубинных смыслов бытия.

Мыслительное целеполагание. Мыслительное целеполагание, предлагает активизацию интеллектуальных мыслительных полей общего потока сознания субъекта образования. Если образное целеполагание в центр сознательного поля ставило опережающее представление, то здесь, центром является действенная мысль, стимулируемая участием в интеллектуальном действии. Действие – поведенческий акт рождает мысль, которая исходя из начала, призвана работать как инструмент для совершенствования действия. С этих позиций, мыслительная активность обретает ей свойственную терминологию, это не абстрактное мышление, а конструирование, моделирование и проектирование. В таком контексте любое самое абстрактное понятие выступает как формула интеллектуального поведения,

таким образом, мыслительное целеполагание ставит мысль на службу поведению, из которого и рождается. Стимулирование действенного мышления осуществляется с помощью ассоциативных схем, мозговых штурмов требующих мгновенного решения и включения в действие. Итак, мыслительное целеполагание предлагает направленность действенно-мыслительной воли сознательных потоков в инструментально-аналитическую сферу, где с помощью специального арсенала приемов понятия законы, факты события, образования превращаются в алгоритмы мыслительного поведения, тотального мышления и чувства. Здесь, необходимо лишь заметить, что теория глубинного диалога в пафосе своего влияния «разворачивает» все мыслительные акты в сторону становления личности субъекта образования. «Мысля понятие «Я», мы моделируем феномен наглядного (в материале нашей психики) осознание, когда совершается не процесс познания нами чего-то, а процесс нашего собственного развития» [216, с. 288]. С этих позиций, в теории глубинного диалога в высшем педагогическом образовании должна ясно просматриваться иерархия понятийного континуума, где существует четыре уровня осмысления.

Первый уровень – понятия онтологического типа (тотальные понятия), выступающие не как отдельные абстрактные, а как инструментально-интерпретированные понятия, нацеленные на открытие смыслов понятий более низкого уровня, под которыми предполагается общепедагогическая система понятий (всеобщие понятия). Эти же понятия становятся основанием для вскрытия сущности понятий третьего уровня дидактического и воспитательного свойства (общие понятия). И, наконец, четвертый уровень частных методических понятий, существенная характеристика которых должна быть связана со всей уровневой иерархией.

В такой же уровневой привязке, в мыслительном целеполагании должны предстать факты и события, а так же познавательные педагогические задачи. При такой морфологии основных компонентов содержания,

целеполагание, направленное на развитие инструментального мышления, посредством иерархических связей, будет постоянно создавать предпосылки для глубинных диалогов существенного свойства.

Смысловое целеполагание. Смысловое – целеполагание заглядывает в глубинные основы образования. Явление любого предмета или персоны с позиций смыслового целеполагания в высшем педагогическом образовании отмечено символами и знаками этого движения. Смысловое целеполагание предлагает открытие смыслов с позиций трех уровней: первый уровень – уровень существенного формулирования, где тенденции существенного в мироотношении субъекта образования – студента соотносятся с существенными формулами, выработанными выдающимися персонами образования и рассматриваемыми как тождество в интеллектуальном переживании; второй уровень – уровень непосредственной жизни, где целеполагание предусматривает систему знаковых деталей, стимулирующих особые действия, вызывающие переживания смыслов семейных, профессиональных и общенческих микроявлений, переживаний знаков уюта, увлеченности делом, радости общения, то есть смыслов, непосредственно связывающих будничность с целостным человечеством. Здесь профессиональная практика овладения дискурсом профессии, отношения к детям, рассматриваются как ведущие умонастроения учителя, как его своеобразная ментальность. Указанные откровения непосредственной каждодневной жизни представлены знаками, способными стимулировать такие же волны в потоках сознания индивидов. Это действенные смыслы жизни, связывающие человека с трансцендентностью человечества как субъекта. Это смыслы – восходящие от знакового переживания к пониманию символов, идущего к своему всеединству человечества. Третий высший действенно-смысловой уровень, где целеполагание определяет систему символических действий способных стимулировать всеобщие тотальные чувственные откровения. Чувства целостного человечества характеризуется переживанием вечного, божественного, абсолютного, вселенского. Эти

состояния, подняты над непосредственно жизнью, однако они возможны, при раннее пережитой знаковости. Ч. Пирс пишет: «Символы увеличиваются числом. Они развиваются из других знаков, в особенности иконических, или смешанных знаков, разделяющих природу икон и символов. Мы думаем только при помощи знаков. Эти создаваемые в уме знаки имеют смешанную природу, их символические составляющие называются понятиями. Если человек производит новый символ, это происходит посредством мыслей, включающих в себя понятий. Таким образом, новые символы могут вырастать только из символов» [245, с. 352]. Знаковость это переживание целостности собственного индивидуального потока сознания, только из него человек способен взойти к тотальным откровениям духа. По словам М.Хайдеггера: «Настроенность на знак, т.е. экзистентный момент выхода в сущее как целое, может только «переживаться» и «чувствоваться», потому что «переживающий человек», не имея никакого понятия о сущности настроения, всегда уже допущен в сферу согласованности, раскрывающей сущее как целое» [395, с. 90]. На этой основе смысловое целеполагание предлагает наполнение содержания высшего педагогического образования системой знаков, способных при их действенном освоении к стимуляции переживания смыслов непосредственной жизни и так же системой символов несущих в себе чувственный смысловой опыт человечества. Итогом в понимании смыслового целеполагания является определение связи образования со смыслами человеческого поведения. Условия, в которых возникает переживание смысла трех уровней существенного и интеллектуального переживания непосредственной практической профессиональной деятельности, жизненно-ментального и высшего уровня – трансцендентного определяется целеполаганием и есть реальная основа смыслового целеполагания в теории глубинного диалога в высшем педагогическом образовании.

Действенно-практическое целеполагание. Действенно-практическое целеполагание определяет образование в целом как движение по

направлению строительства профессионального пространства. Однако, в теории глубинного диалога, действие понимается только как творческий акт, как акт творения, в котором в снятом виде присутствуют все ранее показанные направленности целеполагания. Глубинность, открывающаяся, в мыслительном целеполагании в виде существенного диалога, соотносится с формулируемыми в смысловом целеполагании ментальными и трансцендентными диалоговыми откровениями субъекта образования. Вхождение в творческое действие порождает качественно новые состояния, в которых также присутствует глубинный диалог. Однако уже в форме творческого духовного продукта. Это, по существу, есть взаимопроникновение знаково-символических компонентов с художественными образами, которые и есть аккумулируемый сознанием участников диалога смысл. Важнейшим результатом образования является обретение человеком чувства целостности потока сознания соотнесенного с тотальной целостностью человечества. Образование помогает сконструировать, смоделировать и спроектировать деятельное мироотношение учителя профессионала способного воплощать достижения своей индивидуальности в окружающую среду, воплощать это означает гармонизировать, определять пространственные целостности, открывать и строить в них системные связи определять человеческие отношения адекватно построенной среде. О творчестве как синтетическом глубинном действии Л.Н. Толстой пишет: «Вызвать в себе раз испытанное чувство и вызвав его в себе, посредством движений, линий, красок, звуков, образов, выраженных словами, передать это чувство так, чтобы другие испытали то же чувство, где один человек сознательно известными внешними знаками передаёт другим испытываемые им чувства, а другие люди заражаются этим чувством и переживают их» [365, с. 434]. Эта сверх задача действенно-практического целеполагания. Однако, путь к ее решению лежит через образовательное пространство представляющее собой зеркальное отражение всего многообразия сред реальной жизни. Среда стимулирует сознание

субъекта, помогая взойти к переживанию целостности потока в каждом законченном компоненте общего образовательного пространства. По существу, в процессе всего образования, учитель, постоянно проверяя себя, опытным строительством микро и макро сред на различных уровнях творит жизнь. Пафос строительства образовательной практики должен пронизывать образовательные среды, образование для жизни основополагающая формула действенно-практического целеполагания. Для более точного понимания этих определений, необходимо указать три важнейших составляющих, которые являются основой для действенной практики это – конструкт, модель и проект. Конструкт – это некоторый идеальный образ будущей реальности, однако, и он должен постоянно поддерживаться творческим строительством в условиях реальной школы, готовящий сознание к максимальному приближению к жизни. Моделирование – это приближение к реальной практике школы посредством строительства искусственных объектов имитирующих реальную жизнь, причем именно этот искусственный объект определяет для образовательных структур путь к себе. Образование на этапе моделирования подчиняется искусственному объекту, благодаря его жизненно отраженной форме практика будущей жизни определяет мотивы движения к искусственному объекту реальности.

И наконец, проект – это реализация опыта педагогического образования в практике реальной школы.

Между тем, приведённые категории действенно-практического целеполагания в теории глубинного диалога имеют определённую специфику. В процессе конструирования, которое устремлено к созданию интеллектуального образа будущей профессиональной деятельности предполагаются условия возникновения диалога, основанного на глубинной фантазии. Это откровение будущего, есть основа возникающего интеллектуального конструкта. То же самое, происходит и в условиях моделирования. Создание искусственного объекта есть с одной стороны рациональное поэтапное строение моделей, а с другой, предполагает

глубинное переживание диалога сотрудничества, как радости будущего воплощения. Проектная деятельность, связанная с непосредственной практикой школы, есть полезное деяние, основанное на системе профессиональных компетенций, где важнейшим компонентом, а точнее фундаментальной интенцией является переживание глубинного диалога с ребёнком школьником старшекласником.

Рефлексивное целеполагание. Рефлексивное целеполагание в теории глубинного диалога в высшем педагогическом образовании предполагает такое опережающее формулирование практической работы, в рамках которого создаются ситуации, обращающие сознание и самосознание субъекта образования студента к глубинной сосредоточенности на созерцательном осмыслении своего мироотношения с идеалами и ценностями общечеловеческого и актуального характера. Здесь предполагается создание особого рода конфликтов, которые порождают обращённость к внутренней духовной работе, в контексте, диалога с самим собой «Я-Я», рефлексивного определения своей позиции относительно другого человека «Я-Ты», глубинного осмысления своего места и роли в реальных человеческих отношениях современной школы и социума «Я-Мы». Рефлексивное целеполагание, опережающе, формулирует условия для глубинной работы сознания на завершающих этапах лекционно-семинарской деятельности, то есть отдельных личностно-значимых образовательных комплексах, целостных сезонных этапах, рефлексивных диалогов в завершении учебного года, а также ментальных и духовно-нравственных диалогах тотальной жизни смысловой направленности. Рефлексивное целеполагание в теории глубинного диалога обращается к полной совокупности аспектов, содержательно связывающих профессиональное образование с глубинными смыслами жизни. В основе этой обращённости лежат категории чувственного свойства, которые, на наш взгляд, определяют весь компетентностный континуум профессионального становления учителя. Имеется в виду категория «призвания» и категория «служения», именно

соотносительный анализ всей совокупности компетенций с этими своеобразными результатами глубинных откровений и есть рефлексия. При этом, как показал опыт, это может быть, рефлексия представлений, рефлексия глубинного сущностного мышления, личностная смысло-жизненная рефлексия, рефлексия творческого действия, рефлексия общей направленности профессионального творчества.

Основополагающие правила регулятивного принципа целеполагания в теории глубинного диалога в высшем педагогическом образовании

Осмысление основных направлений целеполагания выявило возможность формулирования основополагающих правил общего регулятивного принципа, среди них:

Правило комплексного целеполагания: суть его заключена в том, что все направления целеполагания никогда не выступают в ракурсе автономности. Любой образовательный акт, в теории глубинного диалога возникает как результат опережающего действия всего комплекса направлений. В этой связи, деятельность механизма комплексного целеполагания в теории глубинного диалога звучит так: Каждый образовательный акт есть результат опережающего формулирования всего комплекса целеполагания. Весь комплекс целеполагания нерасторжим в формулировании каждого образовательного акта.

Правило доминирующего целеполагания формулируется следующим образом: если на определенном этапе движения к глубинному диалогу доминирует одна из направленностей целеполагания (образовательная, мыслительная, смысловая, действенно-практическая, рефлексивная), то все остальные направленности подчинены доминанте.

Правило единства горизонтального и вертикального целеполагания – это в данном случае строгое структурное сочетание целеполагания перспективного планирования и конкретной практической работы. Это означает, что горизонтальное целеполагание обращено пятью

своими направлениями к первооснове образовательных явлений, формулируя будущий педагогический эффект.

Вертикальное целеполагание это опережающее формулирование образовательного замысла на пути к глубинному диалогу, как создать условие для возникновения действия, представления, мышления, переживания, понимания, воли, рефлексии на разных уровнях мироотношения, приближающих студента к глубинным бытийственным основам жизни и профессии.

Однако, самое главное это единство двух подходов, их эффективное сочетание, где стратегия сочетается с тактикой, где перспектива определяется мгновением, а мгновение перспективой. Таким образом, правило единства вертикального и горизонтального целеполагания в теории глубинного диалога, формулируется так:

– каждому существующему уровню горизонтального целеполагания (перспектива) соответствует уровень вертикального целеполагания (отраженность в сознании субъекта образования), в каждом конкретном вертикальном целеполагании должна быть отражена горизонтальная иерархия условий целеполагания.

3.2. Погружение и самопогружение в контексте теории глубинного диалога в педагогическом образовании

Регулятивный принцип погружения – важнейшая педагогическая максима правила, которой должны неукоснительно выполняться высшим педагогическим образованием. Погружение в теории глубинного диалога связано с категорией «отчуждения». Это необходимо понимать так, что студент, вступивший в единое образовательное пространство педагогического ВУЗа, должен почувствовать свое поэтапное отчуждение от реальных взаимодействий и отношений в социуме. Это означает, что он входит в контекст абсолютно нового знаково-символического пространства,

в систему особого дискурса, особых профессиональных переживаний и настроений, переходящих в обладающие критериальным свойством квази профессиональные и профессиональные действия. Это отчуждение достигает меры в момент возникновения глубинных отношений, актов педагогического созерцания, переживания своей миссии педагога как смысла жизни. Мера здесь понимается, как сигнал для выхода из отчуждения в реальность. Опыт исследовательской работы показывает, чем чище переживание глубинного диалога в условиях отчуждения, тем ускоренней и эффективней возврат в реальность актуальной профессиональной деятельности.

Рассматривая так образовательное пространство, и, понимая пребывание в нем как погружение, определяется пять условных уровней, по которым осуществляется движение состояний от сознания к самосознанию и пять уровней самопогружения, по которым осуществляется движение от созерцательных образных откровений до творческого духовного влияния (это уже внутри самосознания).

Первый уровень погружения определен как спонтанный, созерцательный, лишенный текстовой основы. Здесь человек не является текстом, здесь пространство пока лишено знаков и символов, оно возникает в своей искренности и простоте. Ущелье, горы, моря, леса, храмы, улицы это как метафизические облака, лишенные всякой земной тяжести, открывающиеся над пространством, состоянием вечности и бессмертия. Школа, класс, аудитория как воспоминание о вечности ученичества. Это состояние должно быть, должно возникать, а, следовательно, иметь собственное пространство и протяженность. Ветер, березы, звук ручья, дом в старинном переулке, школа в парке с вековыми деревьями – все это особый уровень пространства, олицетворяющий истоки человеческого существования, открывающий глубинные настроения как возможность перехода на следующие уровни погружения, а, следовательно, для педагогического эффекта, вынашивающий создание образа человека нового поколения, новой цивилизации.

Второй уровень знаково-символической организации образовательного пространства как фактора погружения. Человек реагирует на то, что замечено его сознанием, знаки и символы есть явления виртуальные, по той причине, что с одной стороны они репрезентируют истоки непосредственной жизни – знак, а с другой стороны являются бытийственным глубинным представлением человеческой жизни – символ. От вопрошающего истока невозможно отвернуться, знак твоего младенчества всегда вызывает реакцию, как символ духа – православный крест никого не оставляет равнодушным. Открытие знаково-символического истока взывает к освоению поведения в контексте знака и символа, по этой причине завершенное качественное пространство ВУЗа должно иметь строго очерченное знаково-символическое пространство, в центре которого находится субъект образования – студент. Именно уровни его мироотношения определяют возможности организации погружения в образовательное пространство как фактора возникновения глубинных диалогов, потому, что по существу, направленность уровней и мироотношения студентов определяется глубинными истоками его сознания и самосознания. Имеется ввиду, что центром знаково-символического пространства, его качественной определенностью является собственно пространство вуза. Но уровни мироотношения открывают возможности глубинных откровений, поэтому погружение происходит на онтологическом уровне образовательного пространства, на мифологическом, на художественно-культурном, на учебно-образовательном и завершается откровениями в условиях реальной профессиональной деятельности в школе.

Третий процессуальный уровень погружения. Субъект образования должен быть «захвачен» пространством, он должен превратиться в его функциональную единицу, только при таком подходе возможно возникновение эффекта глубинного диалога в высшем педагогическом образовании.

Технически ориентированные студенты захватываются погружением в процесс создания механизмов машин, зданий, компьютеров. Медики атмосферой излечения, гуманистическим пафосом своей профессии. Педагоги начинают свое обучение с педагогической практики, прикосновения к действительному сознанию ребенка, погружения в реальность образовательного диалога. С этих позиций, погружение предполагает стройную систему условий, с помощью которых каждый акт профессиональной подготовки учителя должен быть связан с мгновенным спонтанным «захватыванием» поведения, сознания, самосознания, адаптивного сознания и осмысленного поведения педагогическим движением, открывающим тайну смысла профессии, выраженной в неподдельном интересе устойчивой мотивации к будущей профессиональной деятельности. Это означает, что погружение в учебный год должно осуществляться специальной системой ситуаций, созданной атмосферой увлеченности в начале года, на каждом образовательном этапе года, в его завершении, причем важно, что «схватывание» интересом и мотивацией профессии должно иметь непрерывный целеустремленный характер. Однако, в ситуациях дискретности иметь ввиду созерцательное глубинно-диалогическое погружение в чувственную идеальность профессии.

Таким образом, субъект образования захватывается процессом, в котором открывается акт самосознания – это и есть третий уровень погружения образовательного пространства.

Четвертый уровень погружения связан с действием, с соучастием субъекта образования в становлении и одухотворении образовательного пространства.

В высшей школе погружение в качестве деятельного соучастия должно естественно носить характер профессиональных предпочтений. На первом курсе это ответственность представления своего видения будущей профессии в целом, на втором – демонстрация освоенности научно-исследовательского дискурса, представляемого в защите на различных уровнях и различных

мини-проектах. На третьем курсе – обращенность к этико-эстетической стороне профессионального погружения, участие в различных волонтерских акциях, в строительстве кабинетов, в полезной помощи коллегам по профессии. Здесь на фоне этико-эстетического осмысления профессии латентно вводятся акты, результатом которых является переживание красоты профессии и ее гуманистической направленности. Как и на предыдущих этапах эстетика и этика не являются здесь целью погружения, она представляет собой состояние погружения – эстетическое наслаждение, переживание доброты, конечно, в контексте профессии. Состояние чистой эстетики и этической радости, восхождение к идеалам под влиянием рационального понимания как учебного профессионального сознания и есть основа рождения на этом уровне глубинных профессиональных диалогов. На этом этапе, свободное спонтанное переживание и погружение наиболее полезны и эффективны. Четвертый курс рассматривается как высшая точка четвертого уровня погружения на основе педагогической практики. Однако, этот апогей может быть эффективным, если его участники участвуют в ответственном событии, защищая честь, достоинство своей профессии. Это должно быть ответственное, комплексное соучастие в реальной борьбе за собственный образ профессионала.

Магистратура в высшем образовании – наиболее адекватный этап, с точки зрения погружения, как соучастия. И если правильно понимать замысел магистратуры, то здесь все строится вокруг защиты диссертации, то есть первый опыт настоящего научного исследования. Поэтому, естественно, погружение должно носить предметный характер, сконцентрированный вокруг диссертационного исследования, укрепленный созерцательными глубинными диалогами с профессором – руководителем магистратуры.

Так коротко и фрагментарно характеризуется соучастие как четвертый уровень погружения, где в актах организованного полезного, ответственного действия просматривается возникновение глубинных диалогов, чистота которых нарастает от курса к курсу и достигает своего апогея на этапе

магистратуры. Здесь важно понимать, что первый тотальный этап высшего педагогического образования – бакалавриат связан с погружением, находящимся на уровне обычного интереса к профессии, и по этой причине, эффект погружения становится фактором глубинного диалога, который по содержанию есть умонастроение, то есть глубинный диалог ментального характера. На втором тотальном этапе в условиях магистратуры, где профессиональный выбор значительно определенной предыдущего этапа, создаются условия, в которых погружение становится предпосылкой для возникновения глубинных диалогов между профессором, руководителем магистратуры и студентом, трансцендентно духовной направленностью, где глубинные суждения соотносятся с пониманием миссии служения и понимание профессии как способа и смысла жизни.

Пятый уровень, связанный с физическим погружением в пространство образования. Данный уровень наиболее показателен с точки зрения эффективности погружения, влияющий на возникновение целостного видения реальности взаимодействия и отношений в человеческом сообществе. Дело в том, что физическое погружение есть уровень, который граничит с более глубоким представленным в образовательном пространстве, имеется в виду самопогружением. Восприятие знаков и символов, охват субъектом образования процесса соучастия – это важный уровень погружения, но не окончательный. Критерием погружения является человеческое тело – все, что было до него, есть сознание и самосознание, но не весь человек. Тело человека окончательный предельный уровень, где концентрируется направленность на сознание и самосознание и по этой причине физическое погружение определяется как отдельная емкость пространственных условий. На всех уровнях телесность должна быть наполнена результатами сознательных, само сознательных состояний, телесно должна быть органичным сопровождением всех представлений, мыслительных актов, переживаний и волеизъявлений. Ловкость, мобильность, жесты, мимика должны иметь место в качестве суждения и

умозаключения в работе автономно функционирующих микрогрупп, сопровождать акт индивидуального творчества – все это вместе является критерием погружения в образовательное пространство. Так же и естественное телодвижение является критерием скрытости погружения, а, следовательно, схватывания конструкторов, моделей, проектов для реализации в профессиональной деятельности учителя. Только телодвижения в горизонте сознания дает субъекту образования ощущение целостности мира, веру в реальность идей образования, потому что понятое и пережитое должно быть физически реализовано, то есть написано, начерчено, изготовлено. И если погружение в пространство сознания и самосознания достигает физического воплощения в условиях образовательного пространства, то результативность принципа погружения можно считать завершенной.

Таким образом, как показано на рис. 8, внешнее погружение есть движение от безтекстового состояния вечных метафизических начал, через знаково-символический континуум образования к погружению в процесс и соучастие, которое завершается в физических телесных действиях. Этот путь показан как разделенный лишь для демонстрации образовательной логики, в действительности все уровни погружения функционируют совместно, и отсутствие хотя бы одного из них оставляет эффект погружения незавершенным, а, следовательно, предпосылки для перехода к глубинным состояниям погружения, то есть к внутреннему движению в самосознание не будут созданы.



Рис. 8 - Уровневая схема погружения в теории глубинного диалога

Регулятив самопогружения как раз и призван простраивать «коридоры», по которым движутся потоки сознания, предлагая прикоснуться к глубинным основам своих течений и открыть для участников образования смыслы реальности. В основу самопогружения положено понимание художественности, это необходимо понимать так, что действительная сосредоточенность на глубинности диалога возможна при прочих внешних условиях, но и при обязательном наличии художественного образа.

Методы действия ориентированны на освоение знаков и символов, методы самопогружения – есть условия, где с помощью образов открываются глубины настоящей жизни. Образование, неориентированное на образы в обучении и воспитании, особенно в России, бессмысленно, а, следовательно, неспособно адаптировать своих участников к сложным проявлениям современного социума. Образ, который по своей природе может быть только художественным, то есть рожденным из глубин сознания и самосознания, а не из внешних текстов и связей – живой и всегда готов к открытию смысла культуры и жизни. В художественном образе заложен инвариантный смысл и

через перевоплощение в него, проживание, создание, влияние и презентативность влияния только и возможен путь к чистому открытию глубинного диалога. Все явления художественного образа – перевоплощение, проживание, создание, воплощение и влияние представляют собой абсолютно необходимые состояния, в которых происходит действительное прикосновение к глубинным основаниям человеческой жизни. Художественный образ, какую бы он нагрузку не нес, имеет в себе ментальную духовную составляющую и всегда персонифицированную. Персоны, олицетворяющие жизнь смысла, ведут борьбу за идеалы и ценности непосредственной жизни, открывая тем самым свои ментальные особенности, либо, через тернии, восходят к высшим идеалам духа, тем самым открывая аналогичные состояния в сознании и самосознании студентов. В любом случае, этот путь простирается между жизнью и смертью, это путь к бессмертию – других смыслов у человека и человечества не существует. Действующий субъект высшего педагогического образования – студент как индивид, личность столь же активно испытывает пульсацию аналогичных конфликтов в собственном сознании, однако, персона уже овладела опытом борьбы и оставила их проявленность в художественном образе. Действующий субъект образования находится лишь в контексте того индивидуального или личностного примера, который способен обобщить и возвести к пониманию и переживанию глубинной линии его бытия и его судьбы. Отсюда возникают предпосылки самопогружения. Прежде всего, самопогружение – смысл на основе художественного образа, осуществляется в тождественном движении смыслов жизни персон культуры и смыслов жизни студента. Далее очень важно то, что смысл в его жизненности это конфликт, нахождение в котором и есть возникновение, развитие и разрешение. И, наконец, открытие смысла в условиях образования обусловлено обязательным пребыванием в непрерывности пяти состояний: перевоплощение, проживание, создание, воплощение и влияние.

Перевоплощение – чтобы прожить смысл образа, необходимо перевоплощение в собственную канву жизни, необходимы специальные условия абстрагирования, отчуждения от спонтанного характера повседневности, от спонтанных проявлений тождества количественной идентичности (рост, возраст, семейное положение), к более глубинному проговариванию и переживанию собственных смысловых представлений и состояний, а от них к первоначальному тождеству имманентных смыслов персоны высшего педагогического образования – студента и персоны культуры. Перевоплощается из «каждодневности» в глубинность бытия состояние, без которого невозможно движение к основополагающим смысловым основам жизни. Далее самопогружение продолжает организацию следующего этапа, на котором происходит еще большее сближение жизненных смыслов персон образования и персон культуры, причем второй этап перевоплощения самопогружения абсолютно соотносится с имманентным движением сознания на пути к идентификации смыслов. Если перевоплощение представляет собой мост от открытых и спонтанно существующих смыслов к смыслам, запечатленным в жизни персоны культуры, то следующий этап есть собственно художественно-образная карта жизни смысла персоны образования. Художественный образ, в котором развивается смысловой конфликт, предстает во всей целостности от начала до его разрешения. Это этап сопереживания внешнему, без сомнения возникает только при опоре на пробужденный ранее аналогичный конфликт сознания персоны образования. Смысловой конфликт возникает в художественном образе, развивается через абсолютизацию его сторон и разрешается в главном событии. Конечно, на разных смысловых уровнях – разные конфликты, имеются ввиду ментально-образный и духовно-образный, но суть этапов погружения одна – в сопереживании, как одно из важнейших факторов возникновения тенденции глубинного диалога.

Сопереживание ментальному образу возникает при наблюдении конфликта преданности и предательства, конфликта любви и эгоизма,

конфликта превращения человека в цель или служение ему. Множественный духовный образ предлагает конфликты тотального свойства – Христос и Иуда, Бог и мамон и так далее. Однако, суть возникновения инвариантного конфликта – развитие и разрешение и как результат сопереживание. Другого пути быть не может, так как любое сознание в своей глубине живет в контексте либо ментального, либо духовного конфликта. Движение конфликтов в художественном образе, персонифицированном образе обобщает тенденции единичного сознания персоны образования и порождает состояния сопереживания. Пережитый вне меня конфликт, есть, по существу, обобщенный до инварианта смысловой конфликт моей жизни, он почти освоен, он может быть основой идеалов и ценностей моей жизни, а может и быть забыт, как все-таки не мой. Этот имманентный порыв и есть этап самопогружения, он так же обязательно корректируется образованием и продолжает движение конфликта, но уже качественно иного по содержанию.

Субъект образования – студент спонтанно переносит пережитый смысловой конфликт в собственный глубинный конфликт сознания. Это первое состояние, в котором конфликт выступает в неразвитом синкретичном виде, далее из него «вынимается» наиболее легкое, то есть чужой конфликт и восстанавливается в своей целостности. Восстановленное, внешнее, переходит за тем во внутреннее, персона образования осмысливает и протраивает смысловой конфликт собственной жизни. Работа завершается вновь созданным художественным образом, объединившим в себе внешнее и внутренне, как качественно новую форму смысла. Когда у человека появляется опыт создания художественного образа, он освобождается от поверхностного восприятия искусства и делает новый шаг в самопогружение, этот шаг обусловлен непосредственным прикосновением к существованию образного конфликта.

Сознание персоны образования испытывает потребность в проживании пробужденных в нем смыслов. Проживание это уже полная оторванность от рациональности знаков и символов, это абсолютная имманентная

сосредоточенность на истоках глубинного сознания, на растворенности в динамике глубинного конфликта – студент превращается в звук, свет, цвет, он становится речью, мелодией, жестом, бытие открывается ему как свобода, как величие нахождения в соитии с ним.

Я, представил себе персону культуры, я, пытаюсь безуспешно преобразовать его, но у меня ничего не получается и я начинаю играть и изображать собственную драму жизни. Я, чувствую, как растворяюсь, отождествляюсь с моей судьбой, я, становлюсь чистым как время, и в этот момент понимаю, что между мной – персоной образования и персоной культуры нет никакой разницы. Я, открыл это тождество, я, взошел к персоналистическому диалогу и открыл для себя чистую экзистенцию, для которой нет времени, а есть только вечность.

Однако высшим достижением самопогружения является отданность открытого существования другим, пробуждение в них глубинных состояний и жизни, отраженной светом их бытия. Каждый человек испытал такого рода возврат и можно говорить с этой точки зрения об обретенном смысле.

В контексте самопогружения высшим результативным погружением здесь является влияние. Влияние внутренне – смысловая потребность, но оно, также, требует образовательной организации. Персона образования обращает свой смысл художественного образа в аудиторию, другому человеку – чтение стихов, музыка, пение, театр – все имеет смысл, может быть средством влияния, оно и есть главное влияющей персоны. Конфликт, в данном случае, передается, отдается другому, он переживается незнакомыми людьми и становится уже основой их вдохновения как некая бестелесная форма, которая возвращается и посещает душу влияющего ответным светом. И здесь смысловой конфликт движется от возникновения, через абсолютизированную альтернативность к разрешению в главном событии, но в данном случае он, во-первых, есть синтез предыдущего пути от перевоплощения, сопереживания, создания и проживания к влиянию, а во-вторых, художественный образ отдается другому сознанию и в этом суть и

высшее достижение самопогружения, в этом суть феномена глубинного диалога.

В результате, как показано на рис. 9, самопогружение основано на учете имманентных потребностей пробуждения смысловых глубин сознания и предлагает организацию пяти уровней самопогружения как путь к глубинному диалогу:

1. Перевоплощение в художественный образ.
2. Сопереживание художественному образу.
3. Создание художественного образа.
4. Проживание художественного образа.
5. Влияние художественным образом.

Такое глубинное самопогружение с помощью регулятивных средств методов и форм, есть действительное этапное продвижение к чистому состоянию глубинного диалога.

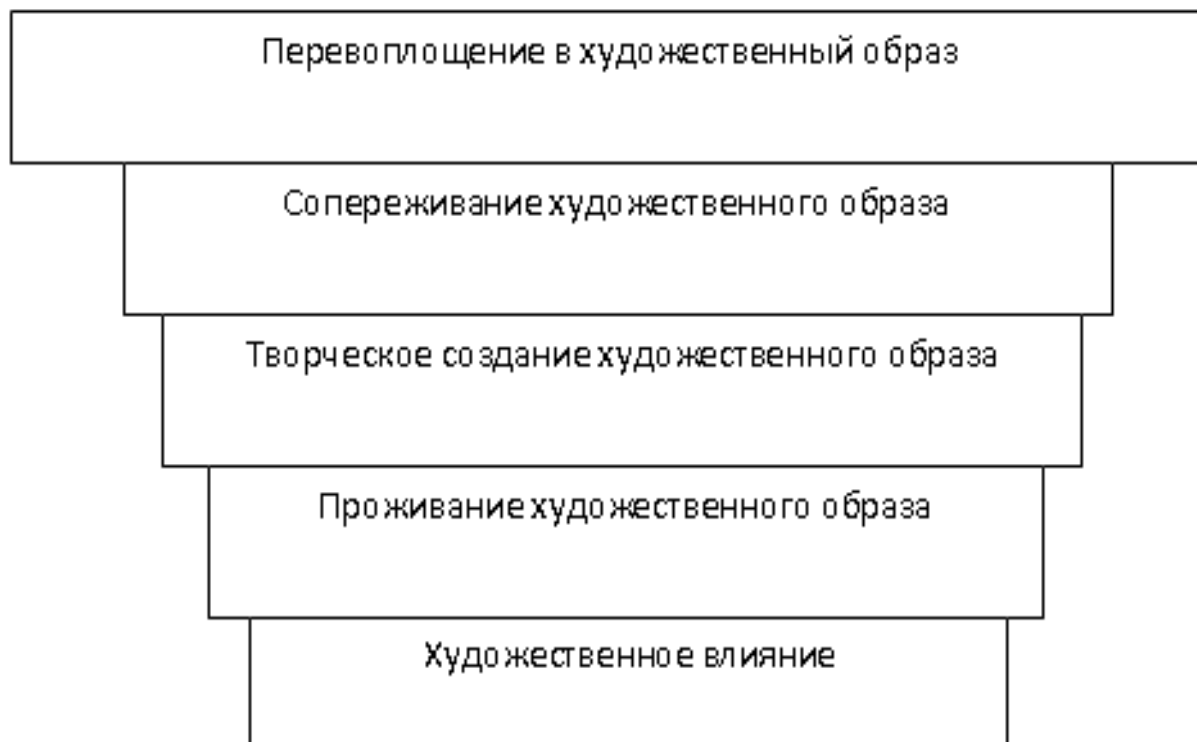


Рис. 9 - Уровневая схема самопогружения в теории глубинного диалога

Основополагающие правила погружения.

Таким образом, правило доминирующего триединства средств может быть сформулирована так: акт образовательного погружения на пути к глубинному диалогу может быть эффективным только в том случае, если при доминировании одного вида средств (слово), другие виды средств (наглядность, действие) выполняют свою задачу на втором и третьем плане.

Однако, средства, выступающие в схематическом доминировании слова, наглядности и действия, необходимо так же держать под контролем непрерывности влияния, их комплексность так же имеет траекторию – действие, устойчивость, непрерывность. Каждое влияние триединства, на пути к глубинному диалогу, должно сменяться еще более захватывающим влиянием, приближаясь к глубинному смыслу актуальной жизни социума. Абстракция средств утомляет, и человеческое сознание подталкивает его к связи с реальностью. Человек – субъект образования всегда движется и вместе с ним движется к реальности содержание и наполненность средств. Это связь двух движений в одном направлении порождает непрерывный, спокойный, устойчивый, спонтанный интерес к глубинному переживанию. Именно на этой основе построено второе правило – нарастание интереса на пути к глубинному диалогу. В данном случае, под интересом понимается обращенность сознания субъекта образования к глубинным смыслам жизни, его устремленность к их переживанию. В этом контексте правило нарастания интереса представляет собой все более приближающиеся актуальные смыслы, а это означает, что каждый последующий акт образования должен быть ближе к переживанию свойственному глубинному диалогу.

Когда, субъект образования открывает для себя глубинные смыслы, ему хочется быстрого эффективного влияния, внедрения в действие. Если же мгновенное духовное озарение открывает целостный смысл явления, то субъект имманентно переходит в замедленный покой творческого акта, когда же его задача после трудоемкой рациональной работы глубинного творческого подъема, превращается в строительство некоторого объекта, в

котором снят весь предыдущий путь, субъект входит в рационально–равномерную, устойчивую структуру темпоритма. Именно на этой основе построено третье правило – регулятивного принципа погружения, которое гласит: каждому акту продвижения к глубинному диалогу соответствует темпоритм образовательных условий. Каждый темпоритм образовательных условий определяется расстоянием образовательного в траектории глубинного диалога.

3.3 Самостоятельность в контексте теории глубинного диалога в педагогическом образовании

Понятие глубинного диалога в высшем педагогическом образовании предполагает действительное откровение самосознания субъектов образования. Это откровение возникает в результате сложной поэтапной педагогической работы целой системы условий, в результате которой человек способен созерцать бытийственные основы будущей профессии. Глубинный диалог может осуществляться на уровне своеобразной созерцательной беседы студента с собственным пониманием смыслов профессии («Я» – «Я»), это может происходить опосредованно, через образ выдающегося деятеля образования. Глубинный диалог как акт созерцательного видения смыслов жизни другого человека может осуществляться в контексте «Я» – «Ты», имеется ввиду преподаватель или другой студент. И, наконец, глубинный диалог может осуществляться в момент духовного влияния на группу людей и ответного влияния группы на одного человека («Я» – «Мы»). Но общим для всех проявлений возникающего созерцательного глубинного переживания представления или мыслительного откровения, является его абсолютная индивидуальность и самостоятельность.

Регулятивный принцип самостоятельности в теории глубинного диалога определяет его актуальность в контексте переживаний личностных

смыслов жизни человека, это лишь означает, что человек, вступая в диалог, всегда находится в некоторой двойственности, даже если это один человек – он ведет беседу с другим человеком в себе. В любом контексте диалог предполагает двух участников, что точно отражено во фразе М. Бубера: «Двое, стоящие перед абсолютном», но главным здесь является понимание этого откровения на основе абсолютной духовной независимости каждого. Только самостоятельное открытие вечного, откроет это вечное в другом человеке, только признание другим человеком, что твое созерцание профессионального служения человечеству, открыто тобой, и есть основа глубинного диалога.

В контексте сказанного, регулятивный принцип самостоятельности в теории глубинного диалога определяют ряд правил, соблюдая которые подготовка учителя профессионала может достигнуть ожидаемого эффекта.

Первоначальная группа правил имеет отношение к образному представлению глубинного диалога.

Правило первое: самостоятельность на пути к глубинному диалогу должна проявляться в восхождении от поведенческих реакций к знакам и символам педагогического образования. Этот первый акт любого образовательного явления представляет собой обобщение неупорядоченных поведенческих проявлений. Это первая фигура на фоне самостоятельности, в этой фигуре снимается весь опыт врожденных и приобретенных привычек поведения, путь в котором этот чувственный опыт рационализируется и осмысливается, а, далее, предстает в символе или знаке. Данная характеристика указывает на то, что символ или знак это всегда олицетворение рационально-чувственной виртуальности, это всегда скрытый конфликт, который стимулирует к поиску его понимания и определенности.

На этой основе возникает второе правило регулятивного принципа самостоятельности в контексте представления: этот конфликт нужно открыть и определить его тотальную и личностную стороны, в этом противостоянии двух начал знака, примирить которые невозможно ни умом, ни чувством,

возникает движение к самостоятельному творческому действенному воссоединению. Регулятив указывает на необходимость в данном случае рисования, поэтического творчества, использования прозаических эссе и т.д.

В результате, первая совокупность правил, связанная с пониманием самостоятельности представления о глубинном диалоге, определила первый тип связи, осуществляемый от самостоятельно рожденного символа или знака к его самостоятельной интерпретации в действии. Эта связь, а следовательно, и действие правил принципа распространяется так же, кроме знаково-символических представлений, на представления интеллектуального типа, на художественно-символические представления, на событийно-действенные, на представления о возможной рефлексии.

Вторая группа правил регулятивного принципа самостоятельности выявлена в опытно-экспериментальной работе, имеет отношение к организации условий, в которых возникает глубинное мышление.

В данной группе первое правило связано с требованием к самостоятельному переводу знака в схему. Этот акт требует обращенности к телесным и социальным ассоциациям и регулятив указывает в данном случае на то, что путь к глубинному мышлению не возможен без простых ассоциативных операций.

Схематизм знака, согласно принципу самостоятельности, переводит сознание студента в контекст действительной мыслительной работы, где начинает действовать второе правило, открывающее путь к глубинным мыслительным откровениям – это правило возвратной ассоциации, по которым студент должен научиться самостоятельно ассоциировать открытые им понятия и суждения со знаками и символами педагогического образования. По словам П. Флоренского: «Познание есть реальное выхождение познаваемого в познающего, – реальное единение познающего и познаваемого» [378, с. 490]. Это правило подчеркивает, что такого рода операции не возможно ниоткуда заимствовать, это настоящий

действительный опыт самостоятельного мышления, в котором теплится будущий глубинный мыслительный диалог.

И, наконец, правило третье, указывающее на последнюю ступень на пути к цели. В данном случае, речь идет о выработке самостоятельных способов анализа актуальных образовательных ситуаций, с помощью осмысленных знаков и символов. В результате, регулятивный принцип самостоятельности в теории глубинного диалога представил три группы правил, точно очерчивающих путь, апробируя который, студент будет способен достигнуть свободы мыслительной созерцательности, не смотря на жесткость критериев.

Третья группа правил, определяемая регулятивным принципом самостоятельности, имеет отношение к непосредственной организации глубинного диалога на основе интерпретации личностных смыслов жизни.

В общем контексте можно говорить о единстве персоналистических проявлений человеческой личности. Глубинные смыслы профессионального служения не имеют временных и пространственных различий, они соотнесены с пафосом жизни человечества и в ракурсе созерцательности они идентичны на всех этапах существования образования от античности до наших дней. Общий смысл служения детям, любовь к ним, забота о новом поколении, профессиональная деятельность как отданность духовной гармонии человечества, есть содержательная основа всех глубинных смысловых откровений и диалогов. И с этой точки зрения, регулятивный принцип самостоятельности выработал третью группу правил, которая указывает:

1. на необходимость движения субъекта образования к самостоятельному пониманию тождества в организации жизненных пространств, определяемых глубинными смыслами субъектов современного образования (студентов) и выдающихся деятелей культуры и образования;

2. на необходимость постоянного сравнения и соотнесения существенных и смысловых суждений студентов и персон образования и культуры на пути к самостоятельному пониманию их тождества;

3. открытие глубинных смыслов как акта самостоятельности возможно при сравнительном отождествлении основополагающих конфликтов жизни субъектов образования (студентов) и выдающихся персон культуры и образования с помощью художественных образов.

Между тем, глубинный диалог, возникающий в условиях отчужденной самостоятельности, именно по этой причине, требует возвращения в реальность жизненных отношений синтетического воплощения смысловых мыслеобразов и переживаний в творческом полезном действии. Отсюда возникает четвертая группа правил, которые определяют именно этот аспект образовательной работы.

Правило первое: самостоятельность в творческом событийном воплощении должна быть мотивирована, образный мотив должен нести в себе некоторое всеобщее, имеющее отношение к вечным глубинным смыслам бытия и непосредственно частное, сиюминутное выполнение образовательной работы;

Второе правило: все виды самостоятельности должны корректироваться образованием.

Третье правило: каждое самостоятельное действие должно быть определено смыслом пользы.

Однако, высшим достижением, соединяющим в себе переживание глубинного диалога и самостоятельность его формы достигается с позиции регулятива, в контексте самооценки и рефлексии. Эта направленность образования предполагает наибольшее отчуждение и абсолютную индивидуальную ответственность. Именно здесь, глубинные диалоговые формы достигают своего апогея. В этом контексте регулятивный принцип самостоятельности в теории глубинного диалога выдвигает пятую группу правил.

Правило первое: образование должно быть ориентировано на интеллектуальную рефлексивную направленность самосознания субъекта образования (студента).

Правило второе: необходимо создавать условия, в которых субъект образования (студент) будет способен к глубинному переживанию личностных смыслов жизни.

Правило третье: качество образовательной работы должно определяться итогом личностной рефлексивной работы, которая должна быть соотнесена с пониманием смысла жизни современного человеческого сообщества.

Таким образом, регулятивный принцип самостоятельности в теории глубинного диалога определяет пять критериальных направлений, связанных с глубинными представлениями, глубинным мышлением, глубинным переживанием, творческим действием и рефлексией, в русле которых должно развиваться целеполагание, образовательные пространства, средства, методы и формы высшего педагогического образования.

Осмысление регулятивного принципа самостоятельности определило ряд устойчивых образовательных построений, которые были позже обобщены как три основополагающих правила регулятивного принципа самостоятельности:

1. Правило единства глубинного диалога и актов самостоятельности в высшем педагогическом образовании.

Речь идет о том, что участники глубинного диалога обращены друг к другу собственным самостоятельным бытийственным откровением. Это лишь означает, что только тот человек способен вступить в глубинный диалог с другим человеком кто самостоятельно достиг глубинной созерцательности бытия, именно по этому, вступление в глубинный диалог субъектом образования основано на самостоятельном акте движения к нему. Поэтому глубинный диалог всегда самостоятелен, а акт самостоятельности претендует на глубинное откровение.

2. Правило определенности самостоятельности акта в высшем педагогическом образовании. Оно определяется как устойчивая зависимость возникновения глубинного диалога от максимальной приближенности субъекта образования к абсолютной независимости самостоятельного акта. Поэтому чем совершенней условия, создающие максимальный эффект самостоятельности, тем «чище» состояние глубинного диалога.

3. Правило движения к самостоятельности в высшем педагогическом образовании. В этом правиле представлено понимание того, что любой образовательный акт в контексте теории глубинного диалога имманентно нацелен на его самостоятельное разрешение субъектом образования, причем, на каком бы уровне это состояние самостоятельности ни открывалось, оно работает на будущий глубинный диалог.

3.4 Актуализация как фактор духовно-нравственного развития будущих учителей в контексте теории глубинного диалога в педагогическом образовании

Исследуя основные компоненты содержания теории глубинного диалога в высшем педагогическом образовании, мы пришли к выводу о том, что глубинный диалог это в отличие от всех существующих компонентов единственное и неповторимая жизненная реальность. Только человек, открывший в себе таинство любви к ребенку, к школьнику, к студенту, к наставнику, осмысливающий это открытие как вдохновляющую миссию жизни, способен посвятить себя профессии учителя. В данном случае под актуальностью понимается возникающая связь между глубинным чувственным откровением и сиюминутным воплощением этого состояния в практику работы учителя. Здесь важно понимать, что глубинный диалог, возникающий в условиях высшего педагогического образования, это явление

мгновенное по своему проявлению, но устойчивое и не исчезающее из памяти никогда в силу своей соотнесенности с вечностью.

Другая сторона связи – сиюминутность, это непосредственные практические формы работы учителя, которые интенционально обращены к необходимости их одухотворения результативным актом глубинного диалога и в этом смысле получается, что глубинный диалог устремлен к сиюминутности непосредственной жизни, а практические формы работы учителя требуют глубинной одухотворенности. Здесь с очевидностью просматриваются два уровня актуализации: глубинная и непосредственная и именно на содержательной связности этих явлений и основывается действие механизма актуализации.

В контексте принципа работает ряд совокупных блоков связи, который, как показал опыт экспериментальной работы, является основой структурно формальной организации в теории глубинного диалога в высшем педагогическом образовании.

Первый блок – связи и актуализации. Этот блок определен как связи символических представлений, в нем выделяется ведущая линия, связывающая, открытый субъектом образования символ, с символом как средством, организующим и совершенствующим профессионально-жизненное пространство субъекта образования – студента. Путь от образовательного символа, возникшего как первоначальное представление, к символу, который интерпретируется субъектом образования как структура, которая изменяет профессионально-жизненное пространство, лежит через два вида связи:

а) ассоциативную связь, в результате которой, символ, превращенный в схему, осмысливается;

б) через сравнительно персонифицированную связь, в которой символ конкретизируется в сравнительной характеристике персоны культуры и субъекта образования, где в тождестве открывающегося диалога связь преобразуется в глубинное смысловое переживание.

В результате, от первоначального символа представления, через его ассоциативное осмысление и смысловое переживание актуализация, приходит к практике непосредственного образования. Таким образом, ключевая связь глубинного и непосредственного осуществилась.

Второй блок связей определен как интеллектуальные актуализированные линии связи. Здесь ключевой актуализацией выступает линия интеллектуального удивления (инсайта). Это движение начинается с интригующего задания, имеющего отношение к истокам образовательной деятельности, интрига доходит до апогея, но не разрешается на протяжении всех сюжетных линий актуализации. Целеустремленность ключевой линии связи нацелена на разрешение интриги в завершении образовательного акта, разрешение интриги всегда непосредственно актуально. В данном случае, показанная ключевая связь реализуется в трех структурных аспектах:

а) аспект ассоциативного воспоминания, где с помощью ассоциативной схематизации субъект образования открывает бытийственные глубины своей памяти;

б) аспект ассоциативно нового, где с помощью ассоциативной схемы субъект образования открывает для себя новые содержательные компоненты связи;

с) аспект глубинно-существенного, где, через сравнительную поэтапность между пониманием сущности выдающегося деятелем образования и студентом, открывается независимая глубинная существенная тождественность, которая, благодаря своему отрыву от непосредственной реальности, устремляется к ее одухотворению, что выражается в восхождении субъекта образования к акту разрешения инсайтной интриги, которая, как было сказано, завершает ключевую связь и возвращает эффект глубинности в непосредственную профессиональную практику.

Таким образом, и в данном случае ключевая интеллектуальная связь реализуется через акты интеллектуального воспоминания, интеллектуального

освоения нового и глубинно-существенное тождество образовательного явления.

Третий блок связей это связи глубинно-смысловой чувственной актуализации. Основной ключевой связующей линией в данном блоке является связь художественно-смыслового первоначального представления с художественно-творческим воплощением. В контексте рассматриваемой связующей линии очень важно понимать, что даже первоначальный художественный образ несет в себе эффект глубинного замысла, который призван открыть глубинный конфликт образовательного явления. Такое начало ориентирует субъект образования на переход в некоторое иррациональное пространство, однако, по нашему убеждению абсолютизированный иррационализм не способен привести субъект образования к завершению этой связи в действительном творчестве. Именно по этой причине, между двумя связующими точками действует:

а) ассоциативно-эстетические и ассоциативно-этические рационально-мыслительные блоки. И то и другое построено на осмыслении знаково-символической схематизации эстетического и этического толка;

б) персонифицированные глубинно-диалоговые связи, построенные как две сближающиеся линии жизненного призвания выдающегося деятеля образования и субъекта образования – студента, пересечение этих линий дает эффект тождества смыслов жизни и вызывает необходимость конвергенции первого блока связей со вторым;

в) конвергирующий блок связей, сближающий рациональное этико-эстетическое с чувственно глубинно-смысловым, в этом блоке рождается содержательный конструкт будущего творческого событийного действия.

Завершается данный блок связей актом событийного творчества, художественным воплощением всех видов предыдущих связей. В результате, ключевая линия актуализации, возникшая, как первоначальное образное художественное представление, достигает художественного воплощения, которое по существу связывает абстрактные компоненты образования через

этико-эстетические рациональные связи и глубинное чувственное откровение с практикой непосредственного духовного влияния.

Четвертый блок связей – действенно-практический блок связей актуализации. Данный блок связей отличается синтетическим характером, концентрированно выражающим весь путь связей на пути к нему. Эта синтетическая концентрация выражается не в простом повторении, а в профессионально-практических действиях субъектов образования – студентов в различных формах конструирования, моделирования и проектирования. Однако суть связей выражается в их ключевой линии от мотивационного действенного представления до практического воплощения в реальной образовательной практике школы. Здесь важным моментом основополагающего начала является создание условий, мотивирующих интерес к полезно-практической профессиональной работе, а завершающей точкой ключевой линии связей является акт непосредственного практического педагогически эффективного воплощения связей в условиях школы. Эффективность ключевой линии актуализации находится в непосредственной зависимости от внутренних опосредованных связей, которые выражаются в следующем:

а) ассоциативная действенно-рациональная связь, основанная на идее практического замысла и воспроизведении прошлого опыта во внешних и внутренних проявлениях, где под внешним понимается опыт запечатленных мыслеобразов, а под внутренним – запечатленные в памяти глубинные состояния, и то и другое результируется в первоначальном конструктивном, моделирующем или проективном образе, проективный образ есть первая ступень, приближающая субъект образования к ключевой связи актуализации;

б) это связь воображаемого практического воплощения с его глубинным замыслом;

в) конвергирующая связь актуализированного воспоминания с обновленным проектом.

Все три аспекта актуальных связей реализуются в действительном практическом воплощении образовательного замысла, ориентированного на школьную действительность. В итоге, ключевая линия связи практической актуализации, есть движение от мотивационного действенного начала, через действенный мыслеобраз воспоминания, творческого осмысления, конвергирующего этапа к актуально-практическому воплощению.

Пятый блок связей – оценочно-рефлексивный блок связей. Этот блок связей выступает как форма завершения определенного образовательного качества, в нем актуализация выступает в очищенной от опосредования проявленности. Это, по существу, результирующее завершающий акт любого образовательного замысла. Субъект образования, несущий в себе ключевые и второстепенные связи данного блока должен осуществить действительное «возвращение» в собственное сознание и самосознание, он должен подготовить себя к адаптивным взаимодействиям и диалоговым отношениям с реальным сообществом современного социума. Здесь важно то, что завершение связи осуществляется в абсолютном самостоятельном режиме, во взятии ответственности за открытую связь на себя. Ключевая линия актуальной связи представлена движением от воспоминания об основополагающем символе образовательного явления к самооценке своих поступков, либо рефлексии над глубинным смыслом своего пребывания в контексте человеческих отношений социума. По существу, это линия «возврата», возвращения из знаково-символического континуума образования в собственные бытийственные основания жизни, и, естественно, прямое, лобовое «возвращение» как показал опыт экспериментальной работы – невозможно, оно чревато скоропалительностью, поверхностными суждениями и переживаниями, именно по этому, между двумя точками ключевой линии связи существуют частные опосредующие связи актуализации:

а) рационально-рефлексивная связь, переводящая опыт мыслительных операций с понятиями в рефлексию над рациональным пониманием профессии и жизни;

б) рефлексивно-смысловая связь, построенная на актуализации смысловых переживаний в прошлом образовательном опыте и глубинными смыслами реальной профессии и жизни;

в) действенно-рефлексивная связь, характеризующая опыт образовательных имитационных поступков и принятых решений с поступками в актуальной профессиональной действительности.

Такого рода связующее опосредование, создает условия для восхождения к завершающей точке ключевой связи данного блока, в которой субъект образования – студент попадает в ситуацию глубинного рефлексивного анализа над собственным смыслом жизни и профессии.

Таким образом, регулятивный принцип актуализации теории глубинного диалога в высшем педагогическом образовании, указывает на необходимость основополагающей связи возникающих глубинных диалогов с непосредственной практикой профессиональной работы. Опыт экспериментальной работы выявил ряд необходимых и устойчивых формопроявлений актуализации, которые определены как основополагающие правила данного регулятивного принципа.

1. **Правило доминанты** в теории глубинного диалога в высшем педагогическом образовании. Существо этого правила заключено в латентной, однако, доминирующей роли глубинного диалога в образовательных явлениях высшего педагогического образования. Это необходимо понимать следующим образом – состояния глубинного диалога субъекту образования – студенту не дано, а задано. Это означает с одной стороны, что любое образовательное явление характеризуется движением субъекта образования к диалогу, а с другой стороны, именно это движение во всех его предварительных формах определяется потребностью глубинного диалога. Учитывая, что возникновение глубинных диалогов есть явление

актуально жизненное, то и весь путь к нему есть проявление этой жизненной актуализации.

2. **Правило отчуждения** в теории глубинного диалога. Контекст этого правила связан с пониманием того, что акт глубинного диалога возникает в условиях отчуждения от представлений, понятий и построен на ответственности самовыражения, но именно это отчуждение с необходимостью возвращает субъект образования в непосредственную практику жизни для ее одухотворения. В том смысле, механизм закономерности можно сформулировать так – чем «чище» отчуждение, тем эффективнее его непосредственное возвращение в практику реальной профессиональной работы.

3. **Правило актуального возвращения.** Суть правила заключена в том, что любой образовательный акт начинается с актуализации жизненных впечатлений студентов и, пройдя через опыт ключевых и опосредованных связей, обязательно возвращается в лоно актуального опыта субъекта образования как синтез внешнего и глубинно-внутреннего, как акт профессионального совершенствования. Механизм правила возвращения можно представить как формулу – все начинается с актуального жизненного опыта и, пройдя через переживания глубинных смыслов образования и жизни, возвращается в личностный опыт для его преобразования и совершенствования.

3.5 Индивидуальный подход при микрогрупповом образовании в контексте теории глубинного диалога в педагогическом образовании

Формулирование основных положений регулятивного принципа индивидуального подхода при микрогрупповой организации высшего педагогического образования в теории глубинного диалога определялось двуединой направленностью исследовательских суждений.

Первое связано с пониманием роли микрогруппы в современном социуме, второе с движением микрогруппы с ее участниками к состояниям глубинного диалога.

Анализ первого направления указывает на то, что современный социум представлен микрогруппами многообразной направленности, но суть пребывания в пространстве реальной жизни остается неизменной – это непрерывное пребывание в микрогрупповом взаимодействии и отношении: семья профессиональная деятельность, общение. «Коммуникация есть не просто передача информации, но создание некой общности, определенной степени взаимопонимания между участниками, предполагающего необходимость обратной связи, взаимного наложения сфер личного опыта, особенностей генерирования смысла в коммуникативном взаимодействии» [228, с. 206]. При этом каждая микрогруппа, на каком бы этапе развития жизни человека она не возникала, всегда ориентируется на макрогруппы более высокого уровня социума, всегда чревата автономной жизнью микрогруппы, индивидуацией каждого в микрогруппе, возникновением личностных диалоговых отношений в ее рамках. Это так же касается профессиональной учительской микрогруппы, которая проявляет себя в таких же критериях. Именно по этой причине регулятив индивидуального подхода при микрогрупповой организации высшего педагогического образования предполагает такую организацию обучения и воспитания в ВУЗе, при которой, студент-субъект образования обретет необходимый опережающий опыт микрогрупповых взаимодействий и отношений. Между тем, для нашего исследования наиболее важно понимание движения студенческого сознания и самосознания к глубинному диалогу как фактору его профессионального становления.

Опыт исследования показал, что глубинный диалог как некоторая важная интенция именно современного профессионала учителя, определяет эффективность отношений учителя и школьника в будущей профессии, но его возникновение как некоторое самотождество, как диалог Я

– Ты, высшая степень которого есть еще более глубинная форма диалог Я – Я, не возможен без соответствующих объективных этапов микрогрупповой жизни в ВУЗе.

«Если рассматривать движение к глубинному диалогу в микрогруппе, как некоторое определенное качество, пока взятое в независимости от года обучения, методов и форм, то можно представить работу микрогруппы в контексте регулятива индивидуального подхода при микрогрупповой организации образования в трех блоках, каждый из которых состоит из пяти уровней» [332, с. 99]. 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 студенческую микрогруппу и вдохновляемые интенцией глубинного диалога. Глубинный диалог как действительная жизнь образования, как то, ради чего выпускники приходят в педагогический институт, 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 учительского труда.

Каждый этап жизни микрогруппы на пути к глубинному диалогу требует соответствующих средств, методов и форм.

Первый блок микрогруппового взаимодействия и отношения.

Первый уровень – пробуждение. 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» [332, с. 99]. 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 индивидуального, гибкое плавное перетекание одного в другое, есть имманентное начало любой микрогруппы, участвующей в освоении того или иного образовательного явления.

Второй уровень – рационально 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 роли идеолога, способного творить новые идеи и творчески вдохновлять микрогруппу, это роль организатора, способного к переводу и распределению сформулированной идеологом идеи и это роль исполнителя, способного притворять созданное в сотрудничестве микрогруппы. При этом, как было замечено, эти роли условны, непостоянны и зависимы от рациональных проблемных ситуаций.

Третий 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, который ориентирован 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. Анализу так же подвергается выполнение функциональной роли каждого участника микрогруппы в критериях сотрудничества. В данном случае, микрогруппа динамизирует от целостного себя представления, через анализ индивидуальных ролей, к пониманию общего полезного результата микрогруппы.

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 взаимодействий в микрогруппе. 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, лишь наметилось микрогрупповое поле и пространство, лишь формально определились роли каждого в микрогруппе, и, была сделана попытка гармонического воссоединения микрогруппы в продуктивном действии.

Второй блок ментального взаимодействия в микрогруппе можно определить как явление, приближающее микрогруппы к глубинному диалогу, а, следовательно, микрогруппы настраиваются уже не на внешний анализ рационального аспекта явлений, а на проникновение в умонастроение той или иной образовательной области, где, несмотря на ее внешний характер, все будет рассматриваться через жизненные ситуации, заимствованные из опыта субъекта образования студента.

Первый уровень – ментального образа. Здесь представлено профессиональное образовательное явление в практике ее жизненной применимости. Микрогруппа на этом уровне выступает как крайне дифференцированное единство, где каждый соотносит ментальный образ со своей жизнью.

Второй уровень – 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: идеолог, организатор, исполнитель.

Четвертый уровень – в микрогруппе начинаются конвергентные тенденции, сближающие участников на пути к продуктивному 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 фактор ее полезности.

Первый и второй блоки движения микрогруппы к глубинному диалогу, обращены к внешним характеристикам образовательных явлений, однако, второй ментальный блок, представляющий непосредственную практическую жизненную реальность образовательного явления, есть необходимая ступень на которой участники микрогруппы приоткрывают мотивы собственной жизни и с их позиции обращаются к внешнему. Это некоторая преддиалоговая ступень, после которой только и возможно возникновение глубинных откровений внутри микрогруппы.

Третий блок – возникновения глубинного диалога в микрогруппе.

В данном блоке, микрогруппа, сблизившаяся в двух предыдущих, уже готова взять на себя ответственность, основанную на откровениях, рождающихся из 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 состояния 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.

Уровень первый – уровень глубинного диалога «Я – Мы». Здесь, главным средством выступает художественный образ, в котором представлены основополагающие смысловые конфликты жизни (добро – зло, Бог – мамона, служение себе – служение человечеству, благочестие – грех). Художественный образ, потому выступает здесь как изначалие, что микрогруппа на этом уровне дифференцирована на личности, которые способны вступить в диалог с преподавателем или с другой личностью только в том случае, если в ее самосознании будут пробуждены глубинные смыслы жизни. Именно такое состояние микрогруппы возникает на первом этапе. Художественный образ идентичен внутренним запросам каждой личности.

Второй уровень – уровень рационально-глубинного диалога.

Когда же, в результате обоюдного взаимовлияния эффект глубинного пробуждения состоялся, микрогруппа имманентно переходит к рационально-смысловым диалогам, она заново воссоединяется для выражения своего состояния, где разговор эстетического и этического свойства возникает между двумя участниками микрогруппы, по той причине, что диалоги возникают спонтанно. Страстные полимические диалоги имеют свой предел, своеобразную меру, после которой микрогруппа заново дифференцируется,

приобретая характер совершенно отчужденных друг от друга участников, их состояние определяется внутренней необходимостью переживания глубинного смысла бытия. Это происходит потому, что в результате рационально-глубинного диалога суждения приобретают противоречивый субъективный характер и в сознании и самосознании каждого участника микрогруппы возникает потребность примеряющего тождества.

Третий уровень – уровень переживания глубинного диалога. Отчуждение требует таких средств и методов художественно-образного свойства с использованием триединства: слова, наглядности, музыки, которые создадут условие для переживания глубинного диалога внутри самого самосознания. Это диалог откровения, где возможны какие-то внутренние слова, либо их отсутствие, в результате которых человек идентифицирует себя с глубинными смыслами жизни, открывает в себе устремленность к служению другому человеку, детям, образованию, человечеству.

Четвертый уровень – уровень микрогруппового воплощения. Когда мгновения глубинного озарения прошло в микрогруппе возникает динамика конвергенции. Участники микрогруппы испытывают интенцию к творческому действию, с помощью которого они будут способны отдать нажитое в глубинном опыте микрогруппы другим, испытавшим тоже самое микрогруппам, и тогда заново возникнет диалог Я – Мы.

Пятый уровень – уровень микрогрупповой рефлексии. Опыт исследования показывает, что творческое действие, основанное на духовном диалоге с другими микрогруппами, никогда не завершается репрезентацией. Участники микрогруппы даже без организации этого уровня начинают стихийную рефлексию над тем, что произошло, а, по существу, это оценка целостного влияния микрогруппы, рефлексивные высказывания отдельных ее участников, рефлексивные суждения участников других микрогрупп.

Принцип индивидуального подхода при микрогрупповой организации глубинных диалогов в высшем педагогическом образовании определяет

основные критерии, которые должно учитывать образование, опираясь на микрогруппы. Эти критерии опираются на место и роль микрогруппового подхода в высшем педагогическом образовании и на то, что микрогруппа как некоторая ячейка студенческого опыта имеет внутренний потенциал самостановления и при прочих внешних влияниях развивается и функционирует самостоятельно, имея при этом выявленные исследованием, блоки и уровни, по которым микрогруппа приходит к необходимости глубинного диалога, т.е. «понимание его самоценности, неповторимости, индивидуальности и творческой сущности, признание необходимости ее разностороннего развития» [403, с. 76].

Выводы по главе 3

Таким образом, в главе «Регулятивные принципы теории глубинного диалога» дано определение регулятивного принципа и представлены принципы: «целеполагания, погружения, самостоятельности, актуализации, индивидуального подхода при микрогрупповом образовании» [282; 284; 292; 304; 305; 306; 310; 321; 322; 323; 324; 327; 332; 333; 334; 351].

Целеполагание полагает цель, цель построена в процессе, процесс реализован в результате. Можно сказать, что целеполагание это педагогический гештальт, где фигура «целостность» ясно просматривается на фоне «пространства». Целеполагание системы целей предлагает специфику содержания доминирующую соотнесенность средств методов и форм и конечно предполагает результат. Опережающая система образов целеполагания всеохватна и обращена к рождающей системе поведения субъекта образования способного адаптироваться в социуме и строить его, представлять мир с высоты тотального мышления и чувств... С этой точки зрения определяется образно символическое направленность целеполагания инструментально мыслительная, смысловая, действенная и рефлексивная, то есть охватывающая все стороны потока активности субъекта образования.

Так же в главе представлены основополагающие правила целеполагания.

Регулятивный принцип погружения – важнейшая педагогическая максима, правила которой должны неукоснительно выполняться высшим педагогическим образованием. Погружение в теории глубинного диалога связано с категорией «отчуждения». Это необходимо понимать так, что студент, вступивший в единое образовательное пространство педагогического ВУЗа, должен почувствовать свое поэтапное отчуждение от реальных взаимодействий и отношений в социуме. Это означает, что он входит в контекст абсолютно нового знаково-символического пространства, в систему особого дискурса, особых профессиональных переживаний и настроений, переходящих в обладающие критериальным свойством, квазипрофессиональные и профессиональные действия. Это отчуждение достигает меры в момент возникновения глубинных отношений, актов педагогического созерцания, переживания своей миссии педагога как смысла жизни.

В представленном исследовании так же выявлены и сформулированы основополагающие правила погружения в контексте теории глубинного диалога высшего педагогического образования.

Регулятивный принцип самостоятельности – понятие глубинного диалога в высшем педагогическом образовании предполагает действительное откровение самосознания субъектов образования. Это откровение возникает в результате сложной поэтапной педагогической работы целой системы условий, в результате которой человек способен созерцать бытийственные основы будущей профессии. Глубинный диалог может осуществляться на уровне своеобразной созерцательной беседы студента с собственным пониманием смыслов профессии (Я – Я), это может происходить опосредованно, через образ выдающегося деятеля образования. Глубинный диалог как акт созерцательного видения смыслов жизни другого человека может осуществляться в контексте Я – Ты, имеется ввиду преподаватель или

другой студент. И, наконец, глубинный диалог может осуществляться в момент духовного влияния на группу людей и ответного влияния группы на одного человека (Я – Мы). Но общим для всех проявлений возникающего созерцательного глубинного переживания представления или мыслительного откровения, является его абсолютная индивидуальность и самостоятельность.

На этой основе у исследования были выявлены, определены и исследованы правила регулятивного принципа самостоятельности в теории глубинного диалога в высшем педагогическом образовании.

Регулятивный принцип актуализации в теории глубинного диалога в высшем педагогическом образовании. В данном случае под актуальностью понимается возникающая связь между глубинным чувственным откровением и сиюминутным воплощением этого состояния в практику работы учителя. Здесь важно понимать, что глубинный диалог, возникающий в условиях высшего педагогического образования, это явление мгновенное по своему проявлению, но устойчивое и не исчезающее из памяти никогда в силу своей соотнесенности с вечностью.

Другая сторона связи – сиюминутность, это непосредственные практические формы работы учителя, которые интенционально обращены к необходимости их одухотворения результативным актом глубинного диалога и в этом смысле получается, что глубинный диалог устремлен к сиюминутности непосредственной жизни, а практические формы работы учителя требуют глубинной одухотворенности. Здесь с очевидностью просматриваются два уровня актуализации: глубинная и непосредственная и именно на содержательной связности этих явлений и основывается действие механизма актуализации.

Результатом исследования данного принципа явилось выявление и формулирование основополагающих правил актуализации в теории глубинного диалога в высшем педагогическом образовании.

Итак, регулятивный принцип индивидуального подхода при микрогрупповом образовании в теории глубинного диалога в высшем педагогическом образовании.

Формулирование основных положений регулятивного принципа индивидуального подхода при микрогрупповой организации высшего педагогического образования в теории глубинного диалога определялось двуединой направленностью исследовательских суждений.

Первое связано с пониманием роли микрогруппы в современном социуме, второе с движением микрогруппы с ее участниками к состояниям глубинного диалога.

Анализ первого направления указывает на то, что современный социум представлен микрогруппами многообразной направленности, но суть пребывания 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 не возникала, всегда ориентируется на макрогруппы более высокого уровня социума, всегда чревата автономной жизнью микрогруппы, индивидуацией каждого в микрогруппе, возникновением личностных диалоговых отношений в ее рамках. Это так же касается профессиональной учительской микрогруппы, которая проявляет себя в таких же критериях. Именно по этой причине регулятив индивидуального подхода при микрогрупповой организации высшего педагогического образования предполагает такую организацию обучения и воспитания в ВУЗе, при которой студент-субъект образования обретет необходимый опережающий опыт микрогрупповых взаимодействий и отношений.

В то же время, в исследовании выявлены и сформулированы основополагающие правила регулятивного принципа индивидуального подхода при микрогрупповом высшем педагогическом образовании в теории глубинного диалога.

Глава 4. Модернизация педагогического образования в свете теории глубинного диалога

Основные принципы и законы, а так же регулятивные принципы и закономерности в теории глубинного диалога в высшем педагогическом образовании, рассматриваемые методологически и апробируемые с помощью экспериментальных методик, показывают, что осмысление глубинного диалога и создание условий для его возникновения на различных уровнях подготовки специалиста – учителя школы предполагает изменения и коррекцию основополагающих компонентов высшего педагогического образования.

Традиционно основными компонентами считают содержание, средства, методы и формы, а так же способ организации взаимодействий и отношений субъектов образования.

4.1. Обновление основных содержательных компонентов педагогического образования в свете теории глубинного диалога

Первым важнейшим содержательным компонентом являются символы и знаки.

Сторожакова Е.В. пишет, - «Современное образование почти лишено символики, а ее нечастое пребывание в содержании сугубо рационально и второстепенно и вообще пока не рассматривается в качестве компонента. Между тем, очевидно, что целостное видение мировых явлений и процессов возможно лишь через крайне обобщенное и концентрированное содержание в символах» [317, с. 99]. Это монастыри и готические соборы, православные храмы и мусульманские мечети – символы, запечатлевающие в себе тотальный дух Европы, Азии, Америки, России, Востока. Эта открытая символика реальности в виде лестниц, нитей, геометрических фигур, солнц, цветов, человеческих жестов и мимики, дает возможность взглянуть на мир оразумленным духом, ощутить великую пространственность и единение судьбы народов в заложенном, целенаправленном слове как передающем из

уст в уста вечность. Символы запечатлевают свет человечества, язык тотального сознания – от орла в мифе до двуглавого орла на русском гербе, от готики до небоскребов, от лестницы, связывающей небо и землю, до символики современных композиций, без сомнения несущих в себе великие связи, истоки великой связи, возникшей когда-то в сознании человечества.

Символы, не имеющие авторов, и символы, опосредованные субъективным сознанием художника, символы человеческого творчества и самоуглубления – все должны обрести системно-содержательный характер в образовании. Учение, воспитательные акты, замысел приемов и средств, учебный год как качественный шаг в духовно-нравственном развитии студента, молодого человека, целостный этап образовательной жизни – все должно быть соотнесено с символами – своеобразными «окнами» не только в дух личности, но и в разум, и дух человечества.

«Символы связи человечества с космосом, символы полезного свойства, символы вселенского мышления, художественные символы, все это олицетворение связей истоков с реальностью современного образования. Именно символы, указывающие человеку на его приобщенность к общему движению, должны предстать системным компонентом содержания современного высшего педагогического образования» [317, с. 99].

Таблица 2.

**Вертикальное и горизонтальное построение символических систем
в пространстве образования**

Символические формы	Религиозные символы	Латентные символы	Абстрактно-художественные символы	Символы драматической игры
Рациональные символические формы	Рельефные символические формы	Символы цвета и света	Понятийные эстетические и этические символы	Символы интеллектуального действия
Символы глубинных смыслов	Художественные символы	Символы детали	Сюжетные художественные символы	Символы глубинной драматизации
Символы смыслового художественного творчества	Символы абстрактной выразительности	Символы художественных монологов	Символы художественного созерцания	Символы художественного творчества

Если в символах непосредственной жизни лишь слабая тень, способствующая их интерпретации человеком, то знаки конструктивно представляют непосредственную жизнь практической школы в конкретных условиях той или иной эпохи в реалиях сегодняшнего дня, как показано в таблице 2. Система знаков это так же важнейший компонент нового образования. Но, если символы несут в себе вечность, то знаки – конкретное выражение времени. Каждый знак есть застывшая отраженность целостности жизненного явления. Знак есть путь к жизненному образу, а, следовательно, к общечеловеческому смыслу. По словам П. Рикера: «Понимание многозначных или символических выражений является моментом самопонимания, но субъект, который интерпретирует знаки, интерпретирует себя – это существующий, который через истолкование своей жизни открывает, что он находится в бытии до того как полагает себя и располагает собой» [252, с. 16].

В то же время знак никогда не выступает как сиюминутность, даже если кажется, что он сугубо актуален, знаки всегда находятся в перманентной связи с истоком. Знаки запечатлевают умонастроение времени, то есть субстанциональное откровение ментального, они статично несут в себе ментальный образ жизни, но при этом не являются образом – они лишь ключ к нему.

Для человека информационной цивилизации, индивида, личности знаки актуализируются в компоненте семейного, профессионального, деятельного и общенческого образов. Знаки представляют свою целостность только тогда, когда к ним обращаются мотивированной направленностью потока сознания, следовательно, через семейный, профессионально-деятельный и коммуникативный образ. Без образа жизни знак остается мертвой схемой. Только ментальные смыслы, составляющие содержание образов жизни, превращают знак в полезный для адаптации компонент содержания и образования.

Вертикальное и горизонтальное построение знаковых систем в пространстве образования

Телесное предъявление знаков	Жесты	Мимика	Тактильность	Звук
Рациональная знаковость	Схемы	Таблицы	Ключевые фразы	Схематические комплексы
Художественная знаковость	Образные тексты и знаковые художественные полотна	Сюжетные художественные полотна и сюжетные тексты	Драматизация	Театрализация
Знаки волеизъявления (действие)	Создание знаковых образов	Ассоциативные схемы	Построение таблиц	Создание сюжетных текстов

И еще одно важнейшее добавление – знаки и символы, представленные как компоненты содержания образования, никогда не существуют как автономные континуумы. В построении содержания они всегда представляют взаимопроникающее единство тотально вечной символики, конкретизируются в знаковых аспектах конкретного времени, восходящего в результате к гармонии знаково-символических отношений. Между тем, знаки и символы подразумевают под собой сюжетно-образную организацию, организацию, приближающуюся к смысловой реальности жизни. Символы открывают видение тотальных понятий, репрезентирующих рациональное сознание человечества, язык рациональных образов: эра, цивилизация, пассионарность, ментальность, всеединство, соборность, Божественность, духовность. «Символы, как «окна» духа, имеют свой понятийный язык высшего уровня. Однако в рациональности разума, тотальные понятия не существуют как нечто отдельное, они есть ключ к общепедагогическим понятиям (всеобщие), понятиям дидактики и теории воспитания (общие) и к понятиям частных методик (частные)» [317, с. 100]. Для нового человека любое частное понятие должно быть освещено всей остальной понятийной иерархией, так же как и тотальные понятия функционально бесполезны без

их частной конкретизации. Так устроен современный субъект высшего педагогического образования – студент, видящий реальность жизни через частность только посредством целостности, а целостность посредством частности. Тотальный замысел Земли только в связи с Небесным замыслом.

В результате, понятийный опыт содержания это не отдельный перечень уровней, это функционирующая целостность, постепенно перетекающих друг в друга понятийных действий, являющаяся условием развития сознания и самосознания студента педагогического ВУЗа. В такой же иерархии, в содержании высшего педагогического образования должны быть представлены и факты иллюстрирующие понятийность.

Факты тотального свойства, иллюстрирующие жизнь тотальных понятий, факты, несущие в себе информацию о религиозных явлениях, факты, обобщающие общепедагогические факты соотношенные с понятиями и законами дидактики и теории воспитания, факты функционирования лекций, семинарских занятий, практических работ, педагогических практик на уровне частных понятий, различных методик преподавания.

Таким образом, системная фактология, соответствующая понятийному содержанию образования, представлена во взаимопроникающей организации. Такого рода характеристика содержания высшего педагогического образования, показанная как целостная иерархическая, понятийно-фактологическая система, дает возможность использовать каждый частный факт лекции в контексте общих, всеобщих и тотальных уровней, что является предпосылкой для глубинной интерпретации любого образовательного акта в высшем педагогическом образовании.

Все, казалось бы, уже было когда-то сказано об этом соподчинении, но здесь, имеется ввиду глубинная фактологическая связь.

Еще один важнейший компонент содержания образования это основополагающая линия переживаемых субъектом высшего педагогического образования – студентом образов ментальных и духовных смыслов жизни человека и человечества.

Здесь важно разобраться в соотношении знаков и символов с образами. «Прежде всего, образ это не знак и не символ. Знаки и символы лишь открывают «окно» в образ. Образ это максимально приближенная к жизни сюжетное сознание, образ всегда зиждется на повествовании о жизни человека, он представлен сюжетом, переходящим в символы и знаки. Символы и знаки – результативный итог художественного сюжета. Художественный сюжет являет собой обобщенный инвариантный конфликт жизни и как следствие, вызывает максимально просветленное непосредственное переживание, которое статично запечатлевается в символах и знаках» [317, с. 101]. По словам П. Рикера: «Символ заставляет задуматься, он зовет к интерпретации именно потому, что он больше говорит, чем не говорит и никогда не прекращает побуждать к говорению... Зеркало природы становится «книгой» только при условии его соотношения с Книгой, то есть толкования принятого в упорядоченном сообществе» [252, с. 90]. Образная содержательная линия представлена ментальным уровнем, на котором в повествовательных фрагментах пребывает развивающий конфликт непосредственной жизни образования. Персонифицированный конфликт образа потому и смысло-результативен, что единит в себе конфликт художественного образа: содержание существующей семьи – любовь к отцу, к матери, к детям как победа над эгоистической любовью к себе; увлеченность работой учителя с позиции общей пользы как победа над карьерными устремлениями и профессиональным эгоизмом; помощь другу и его использование как средство – все это основополагающие конфликты, в которых живет человеческое переживание. Перевоплощение, переживание, проживание, сопереживание, рожденные спонтанно, и есть реальная основа открываемых ментальных смыслов. Система художественных образов в содержании высшего педагогического образования есть представленность в нем действительной жизни смыслов.

То же самое происходит на уровне художественно-духовных образов – переживание своей миссии относительно человечества. Именно посредством

художественных образов, в образовании представлен духовный уровень жизненности. Христос и Иуда, служение человечеству или сиюминутность – все эти основополагающие конфликты и есть реальность жизненного духа в человеке. Человек постоянно находится в духовном становлении, которое есть борьба за открытие приобщенности учителя к миссии служения человечества. Переживание художественно-духовных образов как квинтэссенции, как клеточки духовного становления, открывающие высшее человеческое воображение, мышление, проживание, желание влиять на сознание других людей, открытым в себе вдохновением. Все сказанное определяет необходимость проработки в содержании высшего педагогического образования системы художественных образов ментального и духовного свойства, представляющих свет жизненных реальных смыслов.

По этой причине, полученные представления, осмысленные понятия и факты, переживания, смыслы внедряются в действие. Это предполагает в содержании высшего педагогического образования наличие системы действенных ситуаций, представляющих иерархию целенаправленных практических проявлений к адаптивной реализации жизни. Это, без сомнения, системы ситуаций высшего уровня, где субъектный строй сознания попадает в условия, пробуждающие действенное воображение и фантазию, где студент, молодой специалист принимает решения на основе глубинного выбора и открывает в переживании каждый раз заново смысл жизни персон культуры и смысл собственной жизни, рефлексировав вместе с ними, обращаясь к глубинным проявлениям своего сознания.

На ментально-знаковом уровне, в высшем педагогическом образовании должна действовать система ситуаций, которая функционирует на уровне тотальных понятий и фактов, определяя выбор между «бытие» и ничто, прекрасного и безобразного и т.д., на уровне обще педагогических понятий и фактов в ситуациях, определяющих выбор действия учителя в свете глубинной интерпретации его отношения к детям на разных возрастных этапах, на уровне теории обучения и воспитания в ситуациях, определяющих приоритет

материального и формального, в актах высшего педагогического образования, в ситуациях, где выявляется приоритет обучения над воспитанием и, наоборот, в ситуациях лекционно-семинарской работы, где предстоит делать выбор между знаниевым подходом и развитием творчества студентов.

Здесь важно выстраивание системы ситуаций, как на высшем духовном символическом уровне, так и на уровне непосредственной жизни, в определенной последовательности и в отчетливой направленности к реалиям современной школы.

Немаловажную роль в содержании высшего педагогического образования играет рефлексивная обращенность. В основе этой содержательной линии недосказанность, недоговоренность, оставленные без ответов содержательные акты. Как ни странно, но именно эта содержательная линия образования есть явление наиболее перспективное, открывающее путь к организации глубинных диалогов и к духовным имманентным откровениям.

Таким образом, содержание нового образования предполагает развитие пяти основополагающих направлений, представляющих основную систему его компонентов.

1. Знаково-символическая конфигурация высшего педагогического образования.

2. Система понятий и фактов образования, как иерархия соподчинения и взаимовлияний.

3. Система художественных образов ментального и духовно-нравственного типа.

4. Система действенных ситуаций на основе экзистенциального выбора.

5. Система текстов и образов оценочной и рефлексивной направленности.

4.2. Теория глубинного диалога как фактор создания новой классификации средств в педагогическом образовании

Глубинные диалоги, возникающие на разных этапах и уровнях высшего педагогического образования, оказывают влияние на изменение не только содержательных характеристик, но и на создание новых средств, которые выстраиваются в необходимой классификационной иерархии, а их наличие и осмысление, дают возможность для создания условий, структурное выстраивание которых, определяется интенцией глубинного смыслового диалога. С этой точки зрения, вся классификация средств представляет собой две иерархические емкости, одна из которых есть форма, как некоторая возможность, другая есть содержание или точнее – средства-механизмы, оживляющие форму и представляющие всю совокупность как живой классификационный организм. Средства, имеющие отношение к первой части, то есть к форме, в большей степени тяготеют к продолжению принципа единого образовательного пространства, они лишь уточняют показанные ранее его уровни.

Блок первый – природно-онтологический. Он представлен пятью уровнями средств.

Уровень первый – федеральные заповедники, которые в свою очередь подразделяются: под эгидой дали «степи», «равнины», «морья»; под эгидой глубины «леса», «реки», «рощи»; под эгидой синтетического восторга «горные заповедники» синтез гор, леса, реки и т.д. Данный уровень средств призван пробуждать бытийственные истоки человеческого самосознания, открывать целостный дух универсума.

Второй уровень – региональные заповедники, представляющие сосредоточие конкретного местного природного ландшафта, выполняющие задачу связи бытийственных всечеловеческих откровений с личной жизнью субъекта образования.

Третий уровень – пригородные парки, олицетворяющие дух города, пробуждающие истоки городской ментальности.

Четвертый уровень – городские парки, в латентном виде олицетворяющие темпоритм города.

Пятый уровень – парки учебных заведений, начало и завершение возникающих природно-онтологических откровений в условиях педагогического ВУЗа.

Второй блок – духовно-онтологический – представлен городскими уличными пейзажами, памятными местами, мемориальными музеями, соборами и монастырями. В данном случае, речь идет о средствах, задачей которых в теории глубинного диалога, является восхождение от умонастроения субъекта образования в условиях городских ландшафтов и постепенное восхождение к памятникам архитектурным ансамблям, выражающим идею Божественного и идею всечеловеческого служения.

Третий блок – художественно-культурный – он развивается в определенной последовательности средств, он естественно имеет и уровневую структуру, однако, в исследовании мы ограничимся показом его поэтапного использования. В данном случае, имеется в виду, вечера поэзии, театр одного актера, как первоначальное средство, открывающее образ художественности. Далее, художественные галереи, фортепьянные и симфонические концерты, отражающие различные аспекты художественной онтологии. И, наконец, синтетическое искусство театра, балета, оперы, качественно завершающие пребывание субъектов образования на этом уровне образовательного пространства.

Четвертый блок – система средств высших педагогических учебных заведений – представлен репродукциями, отражающими все три предыдущих уровня пространства, а так же системой словесных, наглядных и практических средств, рассматриваемых в качестве специально созданных условий, используя которые субъект образования – студент, движется к глубинному диалогу как к главному фактору его профессиональной эффективности.

Пятый блок – средства профессиональной адаптации. Школы, детские сады и другие учебные заведения, оборудованные специальными средствами для вхождения в профессию. Особым образом необходимо указать на наличие адаптивных средств, с помощью которых студенты, будущие учителя вступают в глубинные диалоги на разных уровнях со школьниками, имеются в виду, специально созданные кабинеты, структуры цветового и светового оформления, музыка и сценичность.

Таким образом, мы представили пять блоков средств, в контексте которых возможно тотальное движение к глубинному диалогу от природных онтологических откровений до глубинного диалога в условиях учебного заведения, переходящего далее к средствам, которые нацелены на создание общения на уровне смыслов со школьниками разных возрастов.

Такого рода пятиблочная классификация средств лишь форма, которую необходимо наполнить практически действующими средствами. Средства это особые механизмы погружения, они подразделяются на словесные, наглядные и практические, а далее, каждое из средств представлено как образное, аналитическое и действенное. В свою очередь, вся совокупность образных аналитических и действенных средств, подразделяются на рациональные и художественные. Эта классификация абсолютно реальная, она создана не для знания о средствах, а для их функционального использования, в ней отражена логика погружения. Естественно, вся пирамида средств действует под властью определенного образовательного пространства, его уровней и расположений. Однако цель одна – реализация законов погружения: закономерность доминирующего триединства, закономерность о нарастании интереса, закономерность темпоритмического свойства в теории глубинного диалога. Это означает, что слово никогда не выступает как отдельное, обособленное, даже если это в явлении, то, в сущности, оно всегда имеет в виду наглядное, опосредованное и игровое воплощение.

Как и наглядность, всегда словесна и нацелена на игровое действие. Как и игра, абсолютно наглядна и вдохновлена словом. Все зависит от задачи

конкретного применения средств в определенном фрагменте пространства. То же самое происходит и в реализации закона нарастания интереса, где все виды средств обусловлены регулятивом, нацелены на систему методического механизма, где каждое воздействие средства интереснее предыдущего, то есть актуальнее предыдущего, то есть все ближе к главному конфликту человеческой жизни, освещенному глубинными состояниями сознания.

Закономерность темпоритмического соответствия типу действующего сознания, где мышление требует ускорения на пути к действию, чувственный (экзистенциальный диалог) замедляется на пути к творчеству, самостоятельное создание материального или духовного продукта предусматривает устойчивый равномерный темпоритм.

Механизм – основа наглядности и практически действует на основе следующих приемов, созданных условий для ускорения, замедления и равномерного расположения времени. Однако наиболее важным фактором погружения с помощью средств является специфика образовательных пространств, определяемая этапами высшего педагогического образования. Так, в образовательном пространстве 1 курса, средства направлены на создание целостного представления о будущей профессии. Здесь имеется в виду, представленность средств в их взаимовлиянии в рациональном и смысловом ключе, где целостный образ профессии предстает как опережающая рациональная конфигурация и открывающийся впервые ментальный и духовно-нравственный смысл профессии учителя. На 2 курсе, средства обретают статус специальных дискурсивных особенностей и погружения сознания студентов в систему понятий и законов профессии, а сточки зрения глубинного диалога, создаются условия для возникновения мыслительных откровений на уровне сущности профессиональных явлений создаются ситуации, в которых студенты самостоятельно восходят к пониманию сущности, соотносимой в дальнейшем с пониманием сущности выдающимися персонами образования. В этом диалоге и возникает существенное сопереживание, которое по своему содержанию еще не

является действительным состоянием глубинности, однако олицетворяет собой такого рода предпосылку, без которой глубинный диалог не может состояться в дальнейшем. На 3 курсе, средства создают условия, в которых диалог «Я – Мы» (преподаватель – студенческая группа), «Я – Ты» (преподаватель – студент), «Я – Я» (студент в рефлексивном откровении), наполняются ментальным смыслом и предстают в содержательной интерпретации предметов педагогики, психологии, педагогической психологии, а так же специальных курсов в контексте этих предметов. На 4 курсе, превращаются в практические инструменты профессионального образования и организуется пространство образовательных практик. Здесь имеется в виду, создание таких условий, в которых средства, взаимодополняя друг друга, дают возможность студентам с одной стороны, синтезировать дискурсивно-рациональное и ментально-смысловое в собственном сознании и на этой основе, с другой стороны, делать попытки для вступления в глубинные диалоги со школьниками разных возрастных групп.

В магистратуре слово, наглядность и игра выполняют метаморфозу перехода в смысловой духовный контекст. Они становятся основой глубинных диалогов с человеком, которого выбрал себе студент наставником или научным руководителем. Выбор рождает новую протяженность пространства, его устремленность к служению, к пониманию своей миссии на земле, к открытию своего действительного призвания. Образование магистра в контексте теории глубинного диалога остается на уровне использования словесных, наглядных и практических средств, на уровне функционирования закономерности погружения с той только разницей, что каждый образовательный фрагмент имеет отношение к открытию глубинных пониманий служения детству, образованию, родине, человечеству.

Система средств, организованная в контексте теории глубинного диалога в высшем педагогическом образовании, в тотальном ее развороте имеет два основополагающих этапа. Этап первый представлен средствами рационального свойства, этап второй – средствами художественного

свойства. Здесь надо заметить, что средства художественного свойства, которые призваны к собственно организации глубинных диалогов, не могут выступать автономно, они есть следствие и своеобразный результат действия средств рационального свойства. Содержательное различие двух этапов состоит в том, что средства рациональной направленности несут в себе ориентацию на внешние, относительно субъекта образования, явления и процессы. Ведущие конфликтные лейтмотивы возникают, как уже произошедшие, они функционируют только для их объективного анализа студентами. С их помощью осмысливается и переживается мир вне субъективного сознания студентов. Однако, без этой внешней предварительной ориентации, переход к возникновению глубинных состояний диалогового характера не возможен. По этой причине художественные средства опосредованы рациональными. Но именно художественные средства несут в своем содержании такую совокупность знаково-символического влияния, которая открывает путь к «чистоте» глубинных переживаний. Мы приводим таблицу, в которой представлена классификация средств высшего педагогического образования в теории глубинного диалога в той последовательности, в которой средства предстают в реальном процессе образования.

Таблица 4.

**Классификация средств образования в теории глубинного диалога
в высшем педагогическом образовании**

Средства					
Определенность					
Замкнутость					
Непрерывность					
Природно- онтологический	Мифо- онтологический	Природно- культурный	Внутривузовский	Социальный	
Рациональные Обращенность к конфликтам внешних явлений и процессов			Художественные Обращенность к внутренним глубинным состояниям сознания.		
словесные	нагляд- ные	практиче- ские	Художествен- но-словесные	Художествен- но-наглядные	Художественно- практические

В представленной таблице 4, с очевидностью просматриваются как различия рациональных и художественных средств, так и их

взаимопроникающая схожесть. Однако, главным фактором понимания их функционирования является содержание внешнеориентированных конфликтов в рациональных средствах и внутреннеориентированных конфликтов в содержании художественных средств. Здесь важно еще одно обстоятельство, указывающее на их все более конвергирующую сближенность, средства, выступая автономно функционируя с помощью специфических приемов, в то же время все более содержательно взаимопроникают друг в друга, создавая условия для такого же взаимопроникновения поверхностных внешних и глубинных потоков сознания студентов.

Важную роль в контексте теории глубинного диалога в высшем педагогическом образовании играют словесные средства. Здесь так же действует постепенный и сближающийся дуализм обращенности рациональных словесных и словесных художественных средств, этот дуализм есть движение от внешнего рационального к внутреннему глубинному. Словесные средства достаточно многообразны, но имеют при этом общую сюжетную линию, эта сюжетная линия содержательно представлена категорией конфликта, однако в зависимости от места средств в рациональном или художественном функционировании, конфликт изменяет свое содержание. Образные рациональные словесные средства – описание, характеристика, сюжетная характеристика несут в себе конфликт, заимствованный из внешних для субъекта образования явлений и процессов. Этот конфликт есть предмет образного представления. Он исследуется и переживается как чуждый, не присущий субъекту, но это происходит только для того, чтобы образные словесные средства художественного типа – художественное описание, художественная характеристика и художественно-сюжетная характеристика имели возможность перевести характер влияния во внутренний глубинный пласт студенческого сознания.

То же самое происходит и с аналитическими рациональными и художественными словесными средствами. И там и там работа с текстами, с

учебниками, схемами, таблицами, транспарантами, нацелена на мыслительную работу, но конфликт, который лежит в основе мыслительных актов качественно различается своей внешней и внутренней основой.

Рациональные аналитические словесные средства – это проникновение в альтернативные характеристики внешних для студента, как субъекта образования, конфликтов профессионального и жизненного свойства. Художественные аналитические средства создают условия для осмысления глубинных противоречий бытия.

Практические средства еще более рельефны в своем воздействии (рациональные словесные средства). Отчетливость этого понимания можно представить как словесная самостоятельная выражение чужих мыслей и как творческая самостоятельная интерпретация собственного словесного выражения.

Мы приводим таблицу классификации словесных художественных средств в теории глубинного диалога в высшем педагогическом образовании.

Таблица 5.

**Классификация словесных художественных средств в теории
глубинного диалога в высшем педагогическом образовании**

Словесные средства					
Рационально-словесные			Художественные словесные средства		
образные	Аналитические	действенные	образные	Аналитические	Действенные
Описание	Беседа	Рассказ	Глубинное описание	Глубинная беседа	Глубинные норативы
Характеристика	Объяснение	Познавательная задача	Глубинная характеристика	Глубинное объяснение	Глубинная художественная задача
Сюжетная характеристика	Работа с текстом учебника	источники	Глубинная сюжетная характеристика	Глубинная работа с художественным текстом	Глубинная работа с художественными произведениями

Таким образом, в таблице 5 представлена возможное расположение средств на различных уровнях образовательного пространства. От созерцательного путешествия со студентами до практического занятия, где логика использования средств будет адекватна классификации.

Если словесные средства в большей степени представляют целостную интерпретацию профессиональных образовательных явлений, то наглядные средства есть всегда выражение аспектов этой целостности, некоторое более статичное и конкретное представление изучаемых профессиональных явлений. Однако и здесь рациональные наглядные средства, имеется в виду символы, знаки, типологические репродукции, картины, глубинные ассоциативные схемы, схемы антологических понятий, работа с деталями, событийные картины, медиа средства, так же различаются своей обращенностью к внешнему (рациональные наглядные средства) и к внутреннему (художественные наглядные средства). В данном случае важно указать на необходимость особой подготовки студентов педагогических вузов с точки зрения интерпретации знаков и символов, этических и эстетических понятий, деталей цвета и света, художественных аллегорий, режиссерских замыслов при использовании документальных и художественных видеоматериалов.

Мы приводим таблицу наглядных средств в теории глубинного диалога в высшем педагогическом образовании.

Таблица 6.

Классификация наглядных средств в теории глубинного диалога в высшем педагогическом образовании

Наглядные средства					
Рационально-наглядные средства			Художественные наглядные средства		
образные	Аналитическое	действенные	образные	Аналитические	Действенные
Символы и знаки Типологические репродукции картины	Глубинные ассоциативные схемы Схемы антологических понятий Работа с деталями	Событийные картины Медиа средства	Изображение художественных символов Типологическое художественное изображения пейзажа	Детали художественных изобразительных репродукций Световые оттенки художественных репродукций Транспаранты художественных	Событийные художественные репродукции Художественные фильмы Художественная фонограмма Музыка

				антологическ их понятий	
--	--	--	--	----------------------------	--

В данной таблице 6 представлены лишь основополагающие средства наглядности, которые возможны к использованию с позиции глубинного диалога в высшем педагогическом образовании. В действительности классификация имеет значительно больше оттенков, вещей и предметов, которые могут способствовать открытию глубинных состояний студенческого сознания.

Профессия учителя требует помимо технократической развернутости его сознания, кроме умения осмысливать возникающие педагогические ситуации, как устойчивые и инвариантные, как некоторые возможные стереотипные выработанные тренингами выходы из них, еще и творческой открытости, действительного прикосновения к глубинам собственной судьбы, к истокам человеческих поступков, превращающих учителя и школьников в единый субъект только и способный к саморазвитию.

Эта возможность может возникнуть только в условиях игры. Игра – есть основа пробуждения действительной человеческой свободы, игра – освобождает ее участников от социальных, семейных и коммуникативных стереотипов, она открывает интенциональные устремленности человека. И в этой обоюдной искренности преподавателя и студента игра становится наиболее эффективным средством возникновения глубинного диалога.

Как и предыдущие компоненты общей классификации средств игры подразделяются на рациональные и художественные. В рациональных играх студент – субъект образования призван играть не собственное откровение, а то что уже скомбинировано в существующих реалиях профессии, он должен находить выходы в игровых ситуациях по канонам существующих правил. Однако этот опыт ему необходим для того, чтобы открыть в себе

возможности действительного самовыражения в играх художественного свойства.

Мы приводим таблицу практических средств в теории глубинного диалога высшего педагогического образования.

Таблица 7.

Классификация практических средств в теории глубинного диалога в высшем педагогическом образовании

Практические средства					
Рационально-практические средства			Художественно-практические средства		
образные	Аналитические	действенные	образные	Аналитические	Действенные
Монологические игры	Проблемные игры	Деловые, ролевые, имитационные игры	Художественные монологи Озвучивание репродукций	Художественные поисковые игры Игры творческого поиска	Спектакли: монологические, диалогические, целостные

В таблице 7 игры рационального свойства отделены от игр художественной направленности, так как первые создают условия для комбинаторики уже известных ситуаций. Вторые – пробуждают глубинные смысловые основания жизни субъекта образования – студента.

И открывая их для себя, каждый раз заново, студент одухотворяет свои действия в реальной практике образования и социума.

Итоги: Таким образом, в параграфе рассмотрены средства высшего педагогического образования в свете теории глубинного диалога. В целом, они представляют собой не абстрактную классификацию, а некоторый механизм, с помощью которого осуществляется переход от внешней рациональной ориентированности студенческого сознания к переживанию глубинных оснований профессии. Средства, будучи классифицированы на словесные, наглядные и практические, функционируют в такой конфигурации на всех уровнях единого образовательного пространства во всех аспектах погружения. Как в рациональном, так и в художественном

ключе, они создают условия для перехода студенческого сознания от образа через анализ к действию. Однако самое важное здесь состоит в том, чтобы перевести с помощью средств поверхностные внешние потоки сознания студентов к внутренним глубинным переживаниям смысла в жизни и профессионального призвания.

4.3. Методы педагогического образования в контексте теории глубинного диалога

Интенциональные переходы, которые мы наметили ранее, осуществляются с помощью выявленных в экспериментальной опытной работе существенных инструментальных схем. Данные схемы имеют в своей основе движение основополагающих смысловых конфликтов, которые в существенной интерпретации лишены временной последовательности и выступают как наглядные, одновременно противостоящие друг другу, стороны конфликта, показывающие путь от спонтанного поведения, через сознательные и самосознательные структуры к адаптации и осмысленному поведению.

Здесь необходимо подчеркнуть еще раз, что эффект глубинного диалога не возникает автономно, не является отдельным актом педагогического образования, это всегда путь, в котором осуществляется поэтапное приближение к бытийственному откровению в контексте того или иного образовательного педагогического явления. Каждый из этапов на пути к действительному глубинному диалогу представляет собой реализацию регулятивного принципа самостоятельности. В основе этой реализации существенные инструментальные схемы, они основа построения, результатом же построения являются методы. Это система методов, функционирующих в горизонтальном и вертикальном ключе. В вертикальном ключе они выстраиваются в трех уровнях: всеобщие методы организации глубинного диалога, общие методы организации глубинного

диалога и частные методы организации глубинного диалога. В горизонтальном построении на каждом из уровней они представлены: методами создания глубинных представлений, методами рационального мышления, методами глубинного мышления и переживания, методами самостоятельного действия и методами рефлексии.

Всеобщие методы глубинного диалога.

Первым, на всеобщем уровне, является *метод образного символического глубинного представления*. В его основу положена существенная схема виртуального представления, как показано на рис. 10.



Рис. 10 - Схема метода образного символического глубинного представления.

В реальном образовательном процессе схема, оставаясь сущностью метода, развивается по инструментальной схеме явления и представляет собой три основополагающих, причинно-следственных этапа.

Этап первый – возникновение глубинно-символического представления.

Этап второй – интерпретация представление основных сторон основополагающего конфликта и их взаимопроникающая конвергенция.

Этап третий – репрезентация глубинного понимания символа субъектом образования.

К примеру, при изучении творчества И.Г. Песталоцци на этапе создания образного представления использовался символ лестницы, которая на первом этапе выступает в некоторой синкретической характеристики, где с одной стороны она понимается как общий путь к творчеству, а с другой как факт преодоления в жизни самого И.Г. Песталоцци. На втором этапе осуществляется абсолютизация сначала одной стороны конфликта как всеобщего пути творчества, а затем, с позиции противоположной стороны

конфликта абсолютизируется личностный путь великого педагога с конкретными фактами преодоления. В результате, тотальное и личностное доводятся до крайности альтернатив, а далее на последующем третьем этапе студенты самостоятельно интерпретируют путь ученого педагога, практически создавая собственное понимание его восхождения по лестнице творчества к высотам педагогической науки.

Каждый из этапов представлен тремя процессуально взаимосвязанными частями.

Этап первый – возникновение глубинно-символического представления.

Часть первая – поведенческое представление, его анализ и восхождение к символу.

Часть вторая – рационально-смысловая интерпретация символа.

Часть третья – переход символа в художественный образ.

Этап второй – интерпретация представление основных сторон основополагающего конфликта и их взаимопроникающая конвергенция:

Часть первая – проблемная интерпретация тотальной стороны художественно-символического образа.

Часть вторая – глубинная индивидуально-личностная интерпретация художественно-символического образа.

Часть третья – конвергенция сторон конфликта в образовательном событии.

Этап третий – репрезентация глубинного понимания символа субъектом образования:

Часть первая – задание на репрезентацию глубинного понимания символов субъектом образования.

Часть вторая – латентный этап самостоятельной творческой репрезентации субъектом образования.

Часть третья – презентация глубинного понимания символического образа субъектом образования.

В результате, очевидно, что метод движется по существенной схеме, где в начале поведенческое происшествие переходит в символ, подтвержденный художественным образом, что является собой виртуальное начало. На втором этапе открывается сущность некоего всеобщего тотального взгляда на мир, присутствующего в художественно-символическом начале, который далее противопоставляется индивидуально-личностной интерпретации первоначального образа эта непримиримость альтернатив тотального и индивидуального переводится во вспомогательное для субъекта образования сближающее их событие. Но действительное разрешение конфликта между тотальным и глубинно-личностным происходит по необходимости в самостоятельной творческой интерпретации своего понимания этого синтеза субъектом образования. Необходимость здесь обусловлена невозможностью разрешить конфликт образа навязыванием стереотипного мнения. Педагогическая эффективность здесь состоит именно в самостоятельном, творческом, действенном разрешении альтернативы образа.

«Метод образного символического глубинного представления в реальном образовательном процессе в любых формах пространства может выступать как метод интеллектуального глубинного символического образа, художественного символического образного представления, действенного глубинного образного представления и рефлексивного глубинного образного представления. Данные методы идентичны в своем существенном схематическом построении и аналогичны в структуре явления метода. В качестве отличия можно указать на различное содержание и замысел инструментального построения» [283, с. 58].

Метод пробуждения глубинного мышления. Под пробуждением понимается такое построение метода, которое возводит субъект образования к мыслительному акту самосознания, в котором субъект переживает мыслительность как целостное состояние его самости. Это превращение в

мысль открывает возможность для ее адаптации в реалиях жизни субъекта образования.

Заметим, что пробужденная мысль, еще не является настоящим состоянием глубинного диалога, а представляет собой лишь максимально приближенный к нему акт подготовки студента к будущему бытийственному откровению.

Как и предыдущий метод, метод пробуждения глубинного мышления состоит из трех этапов и основан на существенной схеме концентратора. В данном методе основой является ассоциативно-схематический концентратор, к которому на протяжении всего акта пробуждения возвращается субъект образования, наполняя эту ассоциативную схему добытым содержанием, а в завершении, используя целостное схематическое интеллектуальное представление, возникшее как результат, для решения актуальных задач образования.

Этап первый – ассоциативно-схематический концентратор.

Часть первая – презентация знака или символа.

Часть вторая – превращение знака или символа в ассоциативную схему.

Часть третья – задание по наполнению ассоциативного концентратора содержанием, открытым в мыслительной деятельности.

Этап второй – поэтапный рациональный анализ образовательного содержания и наполнения его выводами ассоциативной схемы.

Часть первая – проблемное изложение.

Часть вторая – эвристическая беседа.

Часть третья – самостоятельное исследование.

Заметим, что ключевой вывод каждой логической части возвращается и становится компонентом содержания ассоциативной схемы.

Этап третий – самостоятельное решение актуальных задач образования.

Часть первая – задание в контексте ассоциативной схемы.

Часть вторая – процессуальное выполнение задания

Часть третья – презентация задания.

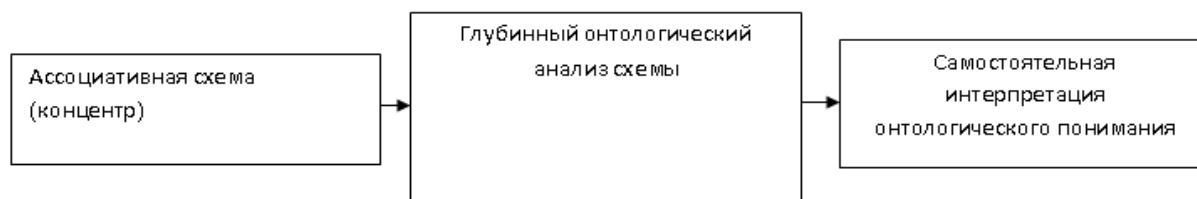


Рис. 11 - Схема метода пробуждения глубинного мышления

К примеру, на занятиях по методике преподавания истории на уроке в качестве символа по теме «Северная война 1700 – 1721 год» предлагается идея «окна», как символа света, воздуха, открывающегося пространства, затем этот символ переводится в схему, то есть изображается настоящее окно, которое поэтапно заполняется видео-транспарантами, олицетворяющими этапы северной войны (битва под Нарвой – проблемное изложение, создание армии и флота – эвристическая беседа, «Полтавская битва» и «Ништадский мир» – исследовательская работа). Вывод по каждой логической части, ключевая фраза становятся основой видео-транспаранта, возникающего как часть окна. Таким образом, урок в целом представляет собой акт ассоциативного мышления подготавливающего учащихся к выполнению самостоятельного творческого задания, то есть создание в цвете интерпретированного по своему «окна в Европу».

Здесь важно понимать, что акт самостоятельного мышления, который, по существу, отчуждает субъект образования от реальных понятий и фактов, превращая его в свободное протекание мысли, возникает как раз в нахождении связи между ключевыми понятиями содержания и ассоциативной схемой. Однако высшим достижением этого метода является практическое воплощение ассоциативных результатов в практику образовательных задач.

Заметим здесь так же, что метод пробуждения глубинного мышления может выступать как в абсолютно рациональной понятийной форме, а так же в этическом и эстетическом категориальном анализе, в инструментальных конструктах, готовящих студентов к непосредственной образовательной

практике. При этом, показанный рис. 11 - схема метода, в сущности своей есть функционирование инструментальной схемы «цветка».

Метод организации глубинного смыслового переживания.

В основе метода глубинного смыслового переживания положена инструментальная схема «керна», согласно рис. 12, речь идет о такой организации жизнепроявлений, при которой, на основе углубляющегося тождества смыслов жизни субъекта образования и персоны культуры, осуществляется поэтапное приближение к эффекту глубинного смыслового диалога. Понятийная основа этого движения представлена понятиями, сформулированными идеалами самого высокого духовного проявления. Содержательным лейтмотивом здесь могут быть понятия самопожертвования, служения человечеству, истины, добра и красоты. С этих позиций глубинный диалог есть важнейший компонент становления образа учителя профессионала. В инструментальной схеме «керна» наглядно показан эффект вертикального углубления по направлению к бытийственному откровению. Метод будет показан в горизонтальной плоскости и в нем будет отражено реальное движение смысловых тождеств, ориентированных на пространство различных уровней. Это может быть глубинный диалог в условиях созерцательного путешествия, созерцательной экскурсии, в условиях лекции, семинара, практических занятий, образовательно-педагогической практики, но суть здесь одна – переживание глубинного диалога. Метод развивается в трех этапах:

Этап первый – тождество смысловых деталей субъекта образования и персоны культуры.

Этап второй – тождество суждений субъекта образования и персоны культуры.

Этап третий – взаимопроникающее тождество переживания глубинного диалога субъекта образования и персоны культуры.

Этап первый – тождество смысловых деталей субъекта образования и персоны культуры. Он состоит из трех, нацеленных на тождество частей.

Часть первая – образ актуальной детали из жизни субъекта образования: ручка, книга, фотография, любимая картина и т.д.

Часть вторая – образ детали из жизни персоны культуры (выдающегося педагога): гушиное перо, авторская работа, любимая картина и т.д.

Часть третья – нахождение смыслового тождества показанных деталей в жизни субъекта образования и персоны культуры.

Этап второй – тождество суждений субъекта образования и персоны культуры. В его основе тождественное со-мыслие.

Часть первая – анализ студенческих суждений о причине смыслового тождества деталей.

Часть вторая – анализ суждений персоны культуры о смыслах понимания жизни в связи с деталями.

Часть третья – выработка общего тождественного суждения по поводу смыслов жизни персоны образования и персоны культуры.

Этап третий – взаимопроникающее тождество переживания глубинного диалога субъекта образования и персоны культуры. В его основе фрагмент художественного произведения, основанного на триединстве средств (слово, изобразительность, музыка).

Часть первая – введение в художественный фрагмент: ключевые слова, их характеристика, указания на глубинный конфликт произведения.

Часть вторая – художественное произведение в акцентах конфликта.

Часть третья – оценка эффекта сопереживания.

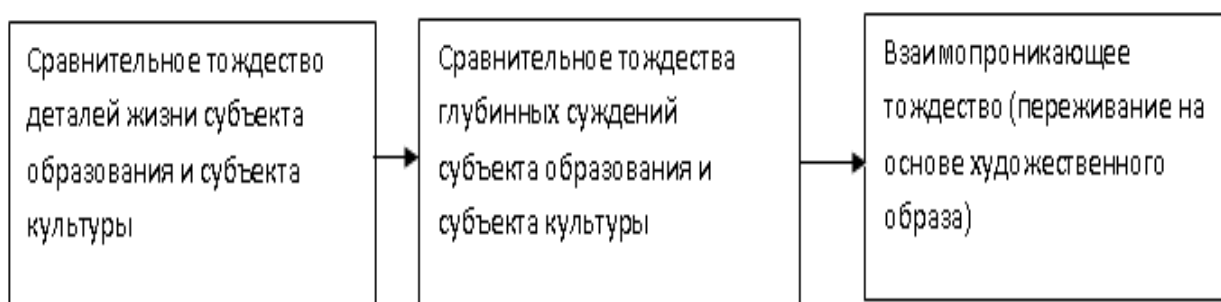


Рис. 12 - Схема метода организации глубинного смыслового переживания

В занятиях по методике обучения литературы в школе, в качестве актуальной детали студент предложил обычную шариковую ручку и попросил школьников высказать свое отношение к современной России. Затем, он показал классу ручку с пером, которой писали в начале XX в. поэты Серебряного века, и зачитал отдельные выражения, написанные ими относительно России, подчеркивая их любовь к Родине в сложных условиях русских революций. Далее, на этапе тождества деталей учитель подчеркивает, что отношение к родине и у них и у поэтов достаточно идентично. На втором этапе, где сравниваются смысловые суждения, с помощью беседы выясняется – почему, несмотря на столетний перерыв, отношение к Родине у людей, почти не изменилось. И, когда, обобщая сказанное, студент-практикант вскрывает сущность этимологии слова Родина, возникает необходимость третьего, энергетически самого мощного этапа с использованием триединства средств: поэзии, музыки и театрального действия. Студент обращается к детям с коротким стихотворением Зинаиды Гиппиус, читая их на фоне музыки второго концерта С. Рахманинова для фортепьяно с оркестром.

Если гаснет свет –
Я ничего не вижу
Если человек зверь –
Я его ненавижу,
Если человек хуже зверя –
Я его убиваю,
Если гибнет моя Россия –
Я умираю.
Она не погибнет – знайте,
Она не погибнет – Россия,
Они всколосятся, верьте –
Поля ее золотые.
И мы не погибнем – верьте.

На что нам наше спасение.

Россия спасется – знайте

И близко ее воскресенье.

В результате, несмотря на горизонтальное причинно-следственное представление метода, с очевидностью просматривается эффект сближающегося тождества – каждый последующий этап тождества есть новый этап приближения к переживанию глубинного смысла, где высшей точкой является созерцание смыслов жизни в диалоге переживания.

Таким образом, метод смыслового переживания глубинного диалога есть инструментальная схема, придерживаясь которой, можно достигнуть желаемого эффекта откровения. Между тем, метод смыслового глубинного переживания это, помимо всего прочего, представленность в совокупности жизнепроявлений, имеется в виду, движение от спонтанного поведения, через способы познания к состоянию самосознания, а от него к адаптации и осмысленному поступку. В данном случае, актуальная деталь из жизни субъекта образования есть воплощенный объект спонтанного поведения: у каждого своя деталь и свое привычное ее использование и применение. В первом и втором этапах тождества осуществляется осознание смысловых аналогий, и здесь используются способы познания, которые переходят в доминирующее в данном методе тождество переживаний. Оценка несет в себе адаптивный смысл, связывающий диалог с осмысленным поступком.

Представленная формальная инструментальная схема метода, является инвариантом поступательного его функционирования, и, развиваясь по существенной схеме «керна», метод смыслового переживания может представлять движение к интеллектуальному переживанию сущности образовательного явления, движение к переживанию ментальных оснований явления, к переживанию глубинных личностно-диалоговых основ бытия, к открытию и переживанию глубинных действенных и рефлексивных оснований образовательных явлений.

Метод событийного конфликта. В его существенные основания положена схема «ромба». Она, как было сказано, имеет отношение к воплощению рациональных и смысловых откровений студентов в самостоятельном действии. Здесь необходимо дать объяснение трем важнейшим категориям: самостоятельность, событийность и конфликт... Открытие пробуждения смысловых оснований глубинного диалога требует строгой, четко очерченной, поступательно-рельефной организации всех методов. В данном случае, метод событийного конфликта, инструментальная схема которого предполагает самостоятельность субъекта образования, используется всегда после методов, пробуждающих интеллектуальное мышление, и методов глубинного смыслового переживания. Это объясняется тем, что каждый, из предшествующих методов, нацелен на выполнение качественно различных задач. Метод, пробуждающий мышление по своей сущности имеет обращенность к внешнему анализу понятий и фактов, которые порождают глубинную мыслительную активность. Метод переживания глубинного личностного смысла, во-первых, персонифицирован, а во-вторых, открывает возможность тождественного представления понимания и переживания внутренних личностных глубинных смыслов субъекта образования и персоны культуры. Здесь налицо открытие непримиримости альтернатив внешнего и внутреннего в условиях тотального содержательного построения. Сближение и разрешение сторон конфликта не может произойти под влиянием навязанной педагогом, той или иной уже известной формулы. Разрешение конфликта между интеллектуально-внешним и глубинно-чувственным возможно только в свободной самостоятельной интерпретации каждым отдельным участником образовательного процесса. Такого рода индивидуальная самостоятельность достигается наличием глубинно-смыслового конфликта, который заложен еще в условиях первоначальных представлений об изучаемом образовательном явлении, но этот конфликтный лейтмотив настолько жизненно существенен, что, имея отношение абсолютно ко всем студентам и

преподавателям, его понимающее разрешение касается только каждого отдельного участника педагогического процесса. Определение событийности в методе связано опять-таки не с внешним предметным и воспитательным событием, а с такой организацией изучения образовательного явления, при которой прикосновение к бытию, то есть со-бытие, происходит с человеком, испытывающим качественное изменение своего мироотношения. Отсюда следует, что это со-бытие происходит не с кем-то, а с каждым проживающим свое интеллектуальное или нравственное изменение.

Метод событийного конфликта развивается в три этапа.

Этап первый – мотивация самостоятельного действия.

Этап второй – творческое осуществление самостоятельного действия.

Этап третий – результативная творческая презентация продукта самостоятельного действия.

Этап первый – мотивация самостоятельного действия. Представлен тремя продолжающими друг друга частями.

Часть первая – мотивационно полезная характеристика задания (задание как необходимое в своей полезности для студенческой группы, факультета, института, для школы).

Часть вторая – творческое формулирование задания, оно должно быть исполнено в необычной форме (виде сна, полета, участие в условной конференции, конкретного изготовления объемных предметов и т.д.).

Часть третья – точное формулирование задания для самостоятельного действия.

Этап второй – творческое осуществление самостоятельного действия.

Часть первая – ориентация на существенное самостоятельное воспоминание, содержательных компонентов для творческого самостоятельного действия.

Часть вторая – самостоятельная творческая интерпретация и выполнение предложенного задания.

Часть третья – предварительное соединение материалов существенного воспоминания и творческого осмысления в самопрезентации.

Этап третий – результативная творческая презентация продукта самостоятельного действия.

Часть первая – самостоятельное конструирование продуктивной презентации.

Часть вторая – завершающая моделирующая самопрезентация продукта самостоятельного действия.

Часть третья – действительная презентация продукта самостоятельного действия, определение эффекта влияния.

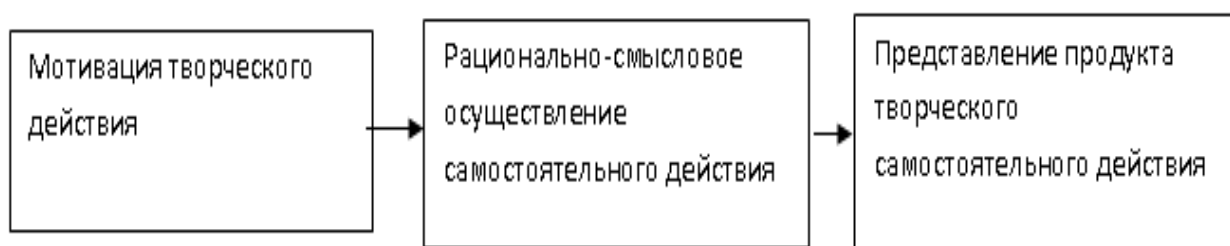


Рис. 13 - Схема метода событийного конфликта

Здесь необходимы некоторые пояснения по каждому этапу метода.

Как показано на рис. 13, на первом этапе всего три части, формулируя творческое самостоятельное задание, выполнение которого должно изменить, то есть развить, усовершенствовать мироотношение студентов, используется мотивация объективной пользы самостоятельного действия, то есть от выполнения самостоятельного задания, прежде всего, зависит успех или не успех тех, кто это задание выполняет. Эта внешняя условная стимуляция в условиях групповой работы становится внутренним мотивом. На этом же этапе создаются условия, в которых самостоятельное задание приобретает характер необычной экстремальной формы и, так же, из внешней стимуляции в попытке его осуществить, она обретает характер внутреннего мотива. И, наконец, при формулировании задания семиотически

осуществляется опора на глубинные внутренние основания жизни, в которых, как обычно, используется идея экзистенциального выбора.

На втором этапе необходимо охарактеризовать логику его развивающихся частей. Полученное задание, имманентно связано с воспоминанием о его возможной форме из опыта прошлого изучения, из личного опыта и оно всегда обращено к бытийственной сущности явления, что имеет отношение к фразе Н. А. Бердяева «Воспоминание всегда бытийственно». Столь же имманентно объяснима и вторая часть творческой интерпретации задания. Обращенность к ней возникает всегда после того, как воспоминание исчерпало себя. Понятие «самопрезентация» связано с тем, что обычно студенческая микрогруппа осуществляет первоначальное обобщение и презентирование сделанного для себя внутри микрогруппы, так как конвергенция в данном случае не может родиться в условиях обсуждения, только действенное представление о предъявлении созданного продукта другим, создает условия для результативного взаимопроникновения альтернатив.

На третьем этапе необходимо указать, что его главная задача это презентуемое предъявление творчески созданного продукта другим, это попытка духовного влияния, а, следовательно, диалога посредством собственного творения, именно по этой причине первая часть это словесно-мыслительное конструирование будущей презентации, затем превращение продукта в искусственный объект презентации, то есть своеобразная репетиция внутри самой группы. И только третья часть, олицетворяющая собой свободное понимание творчески созданного продукта, способна вызвать ответную духовную диалоговую реакцию.

Так при организации непрерывной педагогической практики в течение года было осуществлено несколько творческих проектов с реализацией в практике работы школы! Один из проектов носил название «Дискурс», что означало обращённость к детскому дискурсивному мышлению, т.е. создание такого урока по любому предмету, в котором дискурсивное мышление

школьников превращалось в глубинное состояние радости мыслительной работы! На первом этапе формулировалось задание, на втором этапе конструировался мыслительный образ будущего урока с корректирующим участием преподавателя. по существу, это было воспоминание об усвоенных ранее инструментах мышления! На третьем этапе для студентов создавались условия свободного творческого решения методических замыслов. Здесь коррекция отступала на второй план! На четвёртом этапе в синтетическом действии по созданию урока возникало разрешение конфликта рационального и чувственно-смыслового и взаимопроникновение данных состояний, что являлось актом воплощения и репрезентации задуманного проекта.

Осталось лишь указать, что метод событийного конфликта может выступать в форме инсайтных интеллектуальных игр, в форме деловых ролевых игр, в форме выполнения художественных творческих заданий в условиях образовательных практик, а так же в условиях, приближенных максимально к реальностям жизни в современном социуме (волонтерское движение и пр.).

Метод глубинно-смысловой рефлексии. Метод глубинно-смысловой рефлексии используется, как обычно, в завершении функционирования образовательных форм разного уровня, его задача – возвращение субъекта образования из условий образовательных пространств в глубинные смыслы профессиональных актуальных отношений и в собственные профессиональные и личностные смыслы жизни. В основе метода схема «ласточки»... Суть которой, как было уже показано, в незавершенности проблемно-духовных решений в условиях ВУЗа, в переводе этих решений в пространство самостоятельной профессиональной ориентации и осмыслении глубинных смысловых мотивов жизни. Метод глубинно-смысловой рефлексии развивается в три этапа.

Этап первый – существенное воспоминание.

Этап второй – актуально-смысловое гипотезирование.

Этап третий – организация осмысления реальных задач жизни.

Этап первый – существенное воспоминание. Развивается в контексте взаимодействующих друг друга частей.

Часть первая – понятийное интенциональное воспоминание.

Часть вторая – фактологическое интенциональное воспоминание.

Часть третья – художественное интенциональное воспоминание.

Этап второй – актуально-смысловое гипотезирование.

Часть первая – гипотетическое предположение о роли понятий в актуальных смыслах профессии и жизни.

Часть вторая – фактологическое предположение о роли фактов в актуальных смыслах профессии и жизни.

Часть третья – художественно-образная интерпретация глубинных идей в актуальных смыслах профессии и жизни.

Этап третий – организация осмысления реальных задач жизни.

Часть первая – формулирование обобщенной глубинной проблемы рефлексии в актуальных смыслах профессии и жизни.

Часть вторая – гипотетические предположения о разрешении актуальных проблем профессии и жизни.

Часть третья – формулирование задачи глубинной рефлексии в условиях свободной интерпретации в актуальных смыслах профессии и жизни.

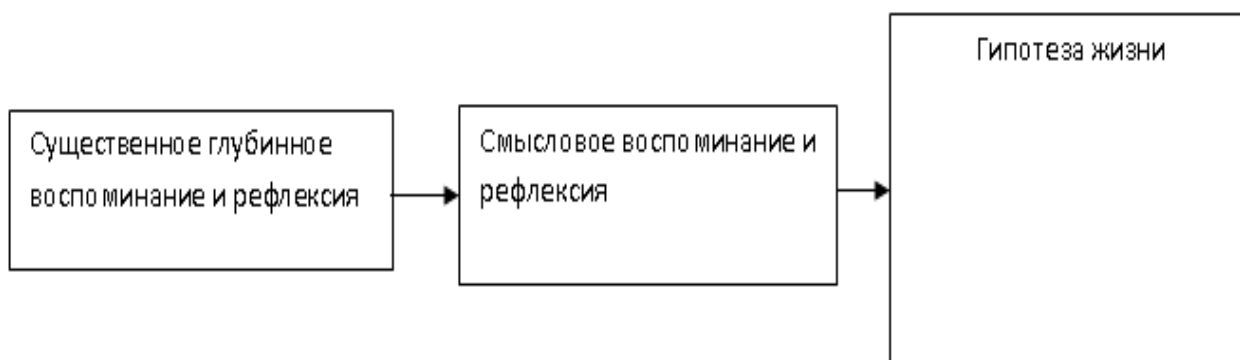


Рис. 14 - Схема метода смысловой глубинной рефлексии

Здесь необходимо заметить, как показано на рис. 14, что первый этап метода связан с интенциональным воспоминанием, понимается как создание условий, в которых субъект образования вспоминает из определенного этапа обучения и воспитания только то, что ему интенционально близко, то есть какие понятия, факты, художественные образы в большей степени отвечают его смысловым предпочтениям. Именно подход в контексте свободной интенции, то есть поиска своих смысловых предпочтений, открывает возможности для выдвижения предположений о роли тех или иных содержательных компонентов педагогического образования в актуальных профессиональных и личностно-смысловых контекстах. На занятии в курсе «Педагогика школы» по теме «Учитель современной школы» студентам в завершении занятия предлагается вспомнить какую роль сыграл учитель в их жизни, студенты, как обычно, вспоминают частные факты и, по существу не догадываются о дальнейшем действии метода. Когда же осмысление позитивных и негативных сторон учительства доходит до тупика, преподаватель обращает их к тотальному взгляду на Учителя в контексте человечества, приходя вместе со студентами к пониманию учительской профессии как призвания! На этой основе, рассмотрение роли учителя как служения! Тотальное и первоначально единичное приходит к состоянию конфликта! На третьем этапе преподаватель обращает студенческое сознание к идее личностного становления учителя в профессии. Возникает неразрешимый конфликт тотального и личностного, суть которого во вдохновляющем человека неразрешимом конфликте! Занятие остаётся без ответа, или точнее, ответ будет обязательно найден в условиях реальных взаимодействий и отношений со школой! Однако, к действительному пониманию можно взойти только через рефлексивный глубинный диалог человека с самим собой!

Пафос метода глубинно-смысловой рефлексии основан на идее неразрешимости конфликта в условиях студенческой аудитории с участием преподавателя в условиях навязывания стереотипных решений. Задача

метода состоит в переходе от открытых в образовательном пространстве смысловых формул профессии и жизни к свободной самостоятельной рефлексии, в которой субъектом образования определяется качество его профессиональной и жизненной мотивации на определенном образовательном этапе.

Общие методы организации глубинного диалога в высшем педагогическом образовании.

Общие методы глубинного диалога в высшем педагогическом образовании выполняют более конкретную задачу: рождение образов, организация глубинных мыслительных операций, создание условий для организации отдельных этапов на пути к глубинному диалогу, для создания эффекта самостоятельности и рефлексивности.

С позиции вертикальной классификации методов общие методы являются составными всеобщих методов глубинного диалога. Рассмотрим общие методы, действующие в контексте метода образного представления – это метод образного конфликта. Первый из них это *метод монологического образного конфликта* – рис. 15, его задача – создание конкретного образного представления, он развивается в 4 этапа.

Этап первый – образная характеристика ключевого конфликта.

Этап второй – образная характеристика одной из сторон образного конфликта.

Этап третий – характеристика противоположной стороны образного конфликта.

Этап четвертый – главное событие образного конфликта.

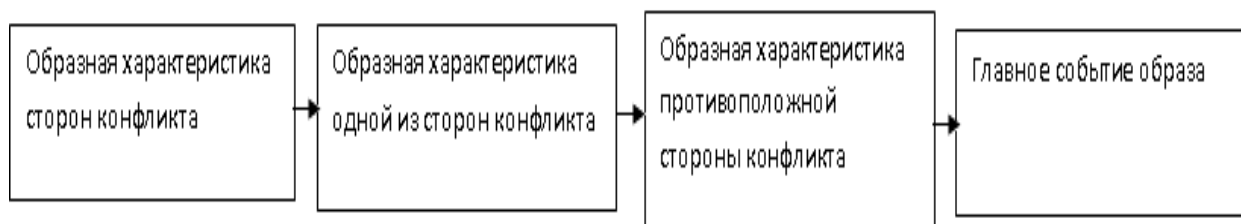


Рис. 15 - Схема метода монологического образного глубинного конфликта

Основой содержания метода обычно является целостное художественное произведение! К примеру, отрывок из романа Ж.-Ж. Руссо «Эмиль». В данном отрывке есть представление воспитателя как первый этап, затем его рассуждение о тотальных общечеловеческих задачах воспитания. На третьем этапе в отрывке акцентируется внимание на идее личного восхождения человека к педагогическому служению. На четвёртом этапе отрывок завершается главным событием, где разрешается конфликт тотального и личного, как акт окончательного выбора, как понимание педагогической деятельности в свете категории смысла жизни!

Показанное развитие метода связано с его монологическим исполнением преподавателем. Задача в данном случае состоит в строгом соблюдении содержательных этапов образного монолога.

Метод образного конфликта с глубинным смысловым заданием. Его инструментальная схема – рис. 16 представляет собой движение, осуществляемое в три этапа.

Этап первый – глубинное смысловое задание.

Этап второй – представление образного монолога.

Этап третий – возврат к заданию и его разрешение.

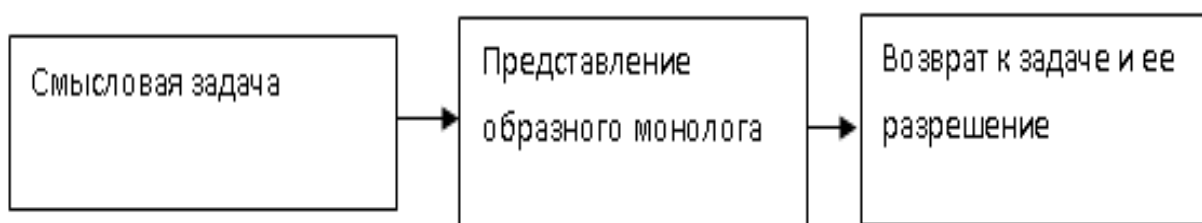


Рис. 16 - Схема метода образного конфликта с глубинным смысловым заданием

К примеру, на занятиях по истории мировой художественной культуры перед студентами ставится смысловое задание! Это первый этап метода! Задание может формулироваться очень просто, но оно всегда обращено к

глубинному смыслу образования или культуры! Перед просмотром основополагающих художественных репродукций второй половины 19 века: И. Крамской «Христос в пустыне», Н.Ге «Что есть истина», В.Суриков «Боярыня Морозова», И.Левитан «Над вечным покоем» ставится смысловое задание «Что общего в замыслах художников?». Далее преподаватель вместе со студентами рассматривает детали, символы и знаки художественных произведений, и, занимая скрытую позицию, подводит студентов к пониманию общего замысла художественного творчества реалистов 19-го века! На третьем этапе преподаватель возвращается к смысловому заданию, выслушивает суждения студентов, затем обобщает, окончательно формулируя, общий, глубинный смысл репродукции!

Метод самостоятельного творческого воплощения образного представления.

Опираясь на рис. 17, рассмотрим этапы.

Этап первый – творческое исследовательское задание и гипотеза его решения.

Этап второй – самостоятельная работа над творческим заданием.

Этап третий – презентация творческого задания.

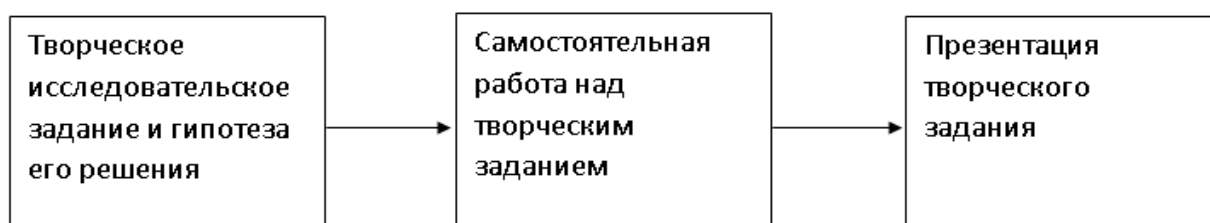


Рис. 17 - Схема метода самостоятельного творческого воплощения образного представления

Под эгидой метода глубинного мышления функционируют так же три метода общего уровня. Здесь все построено на реализации регулятивного принципа самостоятельности.

Первый метод – это метод перевода знака в схему (рис. 18). Задача этого метода заключена в том, что бы неопределенность знака, который в силу своей природы не способен стать основой мышления, перевести в устойчивую и стимулирующую мышление схему. Именно схема станет, по существу, центром, который необходимо наполнить понятийно-фактологическим содержанием. С этих позиций метод перевода знака в схему развивается в три этапа.

Этап первый – репрезентация знака.

Этап второй – перевод знака в схему с помощью студентов.

Этап третий – задание по наполнению схемы конкретным образовательным материалом.

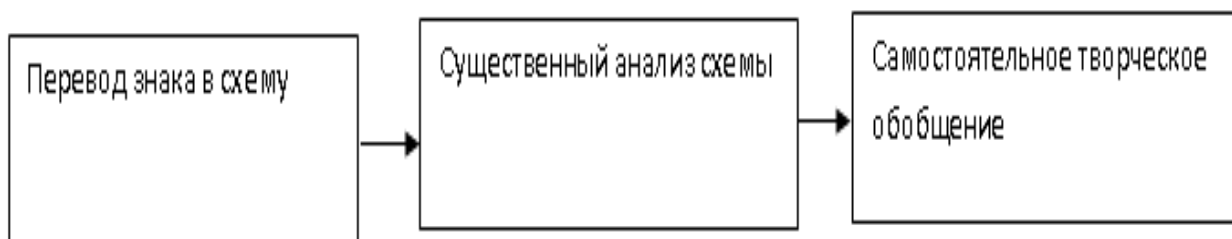


Рис. 18 - Схема метода перевода знака в схему

Таким образом, метод перевода создает условия для начала более углубленного мыслительного процесса.

Следующий метод призван создать условия для более определенной и содержательно-последовательной мыслительной работы. Он носит название – осмысление материала с помощью логического глубинного задания и ориентировочной основы, точнее, метод логического задания с ориентировочной основой. Суть метода заключена в том, что перед любым фрагментом содержания монолога, беседы, работы с источниками, познавательными задачами, формулируется логическое задание на доказательства, на причинно-следственные связи, на вычленение главного, на сравнение. А для того, что бы студенты самостоятельно были способны

выйти на обобщенное понятие или суждение, им дается ориентировочная основа в виде создания плана, конспекта, схемы, таблицы и т.д., письменного формулирования суждений, выводов и пр. в результате метод представляет собой три взаимосвязанных этапа как показано на рис. 19.

Этап первый – логическое задание и определение ориентировочной основы.

Этап второй – монолог диалог или исследовательская работа.

Этап третий – возвращение к логическому заданию и проверка выполненной ориентировочной основы.

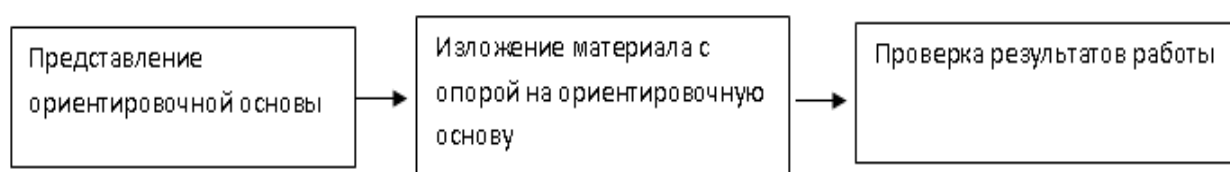


Рис. 19 - Схема метода осмысление материала с помощью логического глубинного задания и ориентировочной основы

В такого рода методе на общем уровне осуществляется эффект подготовки к действительному самостоятельному, приближенному к глубинному мышлению. К примеру, в лекции по теме «Педагогическая система Я.А. Коменского», где его роль рассматривается, как «Солнце самосознания 17 века» преподаватель представляет действительное изображение солнца и солнечного света, где солнце выступает как символ, далее он переводит этот символ в схему. В центре схемы круг, в который вносится имя Я.А. Коменского, а в качестве лучей предстают его основные работы: «Великая дидактика», «Материнская школа», «Лабиринт света и рай сердца» и т.д. Студенты фиксируют это в тетрадях по просьбе преподавателя. Т.о. символ превратился в схему и наполнился содержанием.

Еще одним дидактическим шагом, который по существу является условием высшего проявления глубинного мышления студентов – это метод

апробирования знака в новых образовательных условиях. После того, как студенты открыли для себя новые понятия и суждения, они начинают находить им место в схематическом центре. Когда же схема заполнена и проверена, она превращается в знак нового уровня и переводится далее в новые образовательные условия и ситуации для их осмысления с позиции знака. Таким образом, действует метод актуальных ассоциаций, развивающийся в три этапа, как показано на рис. 20.

Этап первый – ассоциативная связь понятий и суждений со знаковой схемой.

Этап второй – определение понимания нового содержания студентами.

Этап третий – перевод схемы в знак и осмысление на этой основе новых образовательных ситуаций.

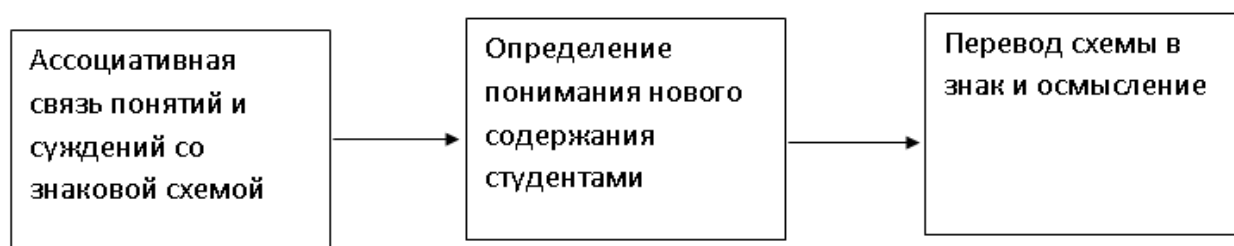


Рис. 20 - Схема метода апробирования знака в новых образовательных условиях

В результате, на общем уровне методов теории глубинного диалога действует три метода, подготавливающих студентов к состояниям глубинного мышления. В контексте глубинного смыслового переживания, на пути к действительному глубинному диалогу между субъектом образования (студентов) и персоны образования, действует три метода смыслового тождества: метод сравнительной детализации, метод сравнения смысловых суждений, метод сравнения глубинных конфликтов. В основу всех методов положена идея персонификации. Первый метод – сравнительной детализации открывает тождество жизненных пространств. В нем актуальные детали пространства субъекта образования (студента) сравнительно соотносятся с деталями жизненного пространства персоны образования (выдающегося деятеля). В результат сравнения смысловых характеристик деталей, студенты

самостоятельно приходят к тождеству понимания смысла жизненных пространств (рис. 21).

Этап первый – смысловая характеристика актуальной детали жизненного пространства студента.

Этап второй – смысловая характеристика актуальных деталей жизненных пространств персоны образования.

Этап третий – нахождение тождества деталей на основе студенческой интерпретации.

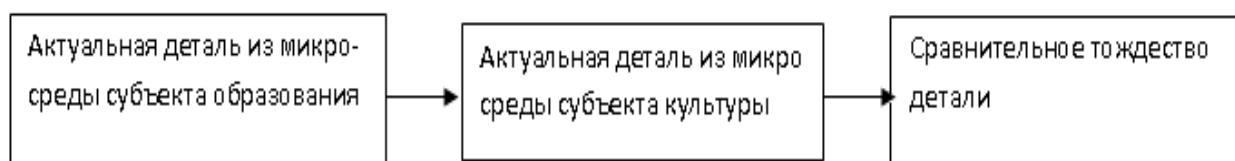


Рис. 21 - Схема метода сравнительной детализации

Студенты, создавая уроки по различным предметам, опираются на детали реальной жизни школьника (тетради, ручки, учебники, часы, сотовые телефоны), а затем находят тождественные детали в жизни персон культуры (гусиные перья, старинные фолианты, письма). Сравнивая детали, они восходят к тождеству жизненных глубинных проявлений!

В таком же триадичном ключе, как показано на рис. 22, развивается и метод сравнения смысловых суждений.

Этап первый – студенческие суждения о смысле жизни.

Этап второй – суждение персоны образования о смысле жизни.

Этап третий – определение тождества смысловых суждений с помощью студентов.

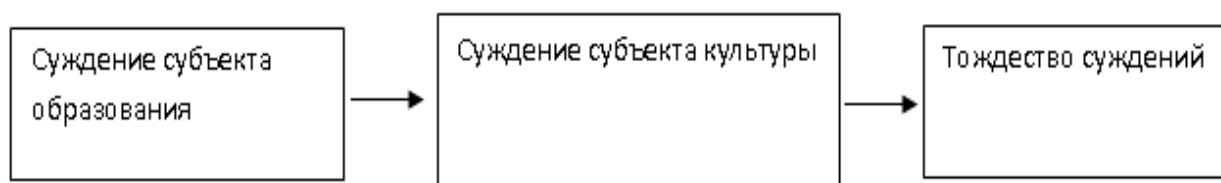


Рис. 22 - Схема метода сравнительности смысловых суждений

Метод функционирует в логике лекций и уроков, в логике образовательных экскурсий, всегда после метода сравнительной детализации! К примеру, студенты высказывают суждения, по поводу, педагогической системы А.С. Макаренко, эти суждения сравниваются с суждениями самого А.С. Макаренко на втором этапе, на третьем этапе определяется существенное тождество, высказанного студентами и сформулированного великим педагогом.

Метод тождества смысловых конфликтов, функционирующий на общем уровне, создает условия для действительного проявления переживания глубинного смыслового диалога между субъектом образования (студентом) и выдающимся деятелем образования. В основе этого метода художественный образ, глубинный конфликт которого уничтожает различия во времени и пространстве, результатом переживания в данном случае является идентификация современного смыслового конфликта жизни с глубинным конфликтом персоны образования. Идентификация и есть переживание глубинного диалога. Метод состоит из трех этапов (рис. 23).

Этап первый – определение глубинного конфликта в жизни студента.

Этап второй – определение глубинного конфликта художественного фрагмента, имеющего отношение к жизни персоны образования.

Этап третий – художественный фрагмент.

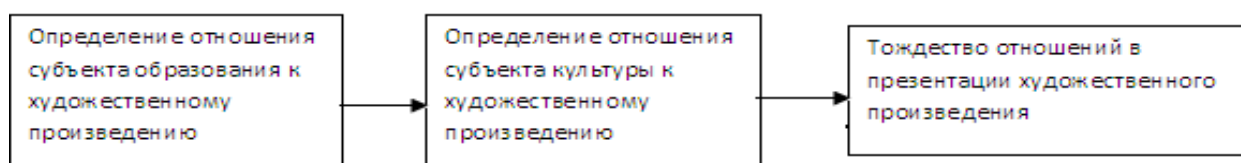


Рис. 23 - Схема метода тождества смысловых конфликтов

К примеру, в приведённом фрагменте методической лекции «Эпоха Николая 2» актуальной деталью из жизни студента и школьника выступает альбом для фотографий, в котором хранят фотографии близких, любимых людей, запечатлевают яркие события жизни! Точно такой же альбом с фотографиями появляется в руках преподавателя, это альбом семьи Н. А. Романова, последнего российского императора! Студенты вместе с

преподавателем рассматривают страницы альбома и высказывают суждения по поводу увиденного и, наконец, рассматривают одну из последних счастливых фотографий семьи императора! Метод завершается восхождением к художественному произведению. Преподаватель читает стихи поэта!

Георгий Иванов

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...

В результате, смысловой контекст метода переживания глубинного диалога представлен на общем уровне в трех методических вариантах.

В качестве общих, предстают методы объединенные идеей самостоятельного действия. Это метод коррекции действенного воспоминания, метод коррекции творческого действия и метод коррекции презентации творческого действия. Речь в данном случае идет о трех методах, функционирующих в контексте метода событийного конфликта.

Первый метод – коррекции действенного воспоминания подразумевает помощь студентам, которые готовясь к самостоятельному творческому действию, должны существенно вспомнить, восстановить в памяти весь багаж, необходимый для этого самостоятельного действия. В этой работе необходимую корректирующую помощь, придерживаясь структуры метода, им оказывает преподаватель. Сложность здесь заключена в том, что коррекция воспоминания нацелена на бытийственное обобщение, то есть это воспоминание имеет отношение к глубинным смыслам и требует строгой структуры. Метод развивается в три этапа, как показано на рис. 24.

Этап первый – самостоятельная работа студентов по воспоминанию смыслов.

Эта второй – коррективная работа преподавателя.

Этап третий – определение смыслов для будущего самостоятельного действия.

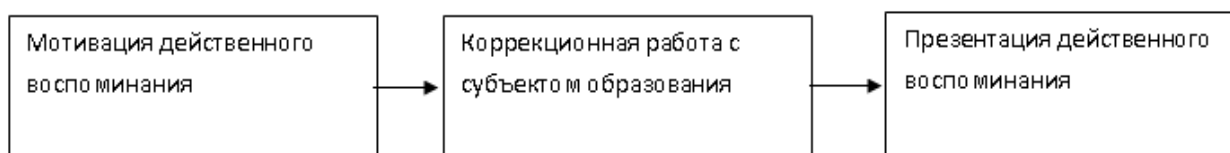


Рис. 24 - Схема метода коррекции действенного воспоминания

В такой же триадичности развивается метод творческого действия, как показано на рис. 25. Здесь в основу положена обновленное воображение, фантазия, мыслительные конструкты, которые должны будут быть использованы в предполагаемой творческой презентации. Здесь корректирующая деятельность преподавателя тождественна студенческому замыслу и носит, главным образом, энергетический характер. Метод развивается в три этапа.

Этап первый – рождение творческого замысла студента.

Этап второй – коррекция творческого замысла.

Этап третий – соотнесенность творческого замысла с будущей презентацией.

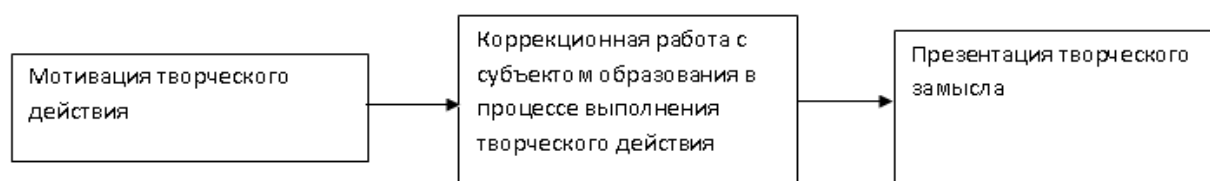


Рис. 25 - Схема метода коррекции творческого действия

Здесь необходимо заметить, что третий метод, действующий под эгидой событийного конфликта, связан с ментально-духовным влиянием студентов, выполнивших творческое задание, на других людей. Влияние это наиболее важный эффект устойчивости глубинного диалога и, по этой

причине, требующий не менее серьезной коррекции. Метод развивается в три этапа, как показано на рис. 26.

Этап первый – самостоятельная подготовка студентов к презентации.

Этап второй – коррекция влияния.

Этап третий – презентация творческого задания (влияние).

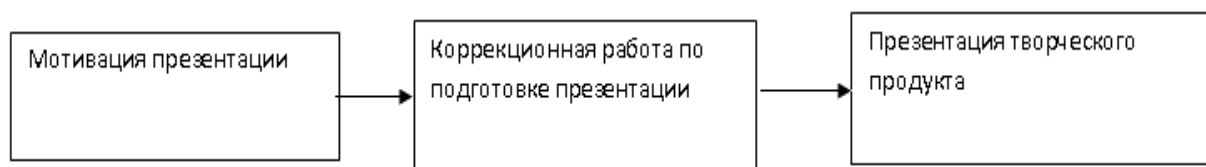


Рис. 26 - Схема метода коррекции в презентации творческого действия

К примеру, на специальном занятии в условиях созерцательного путешествия (горный пос. Архыз) в завершении занятия студентам даётся задание высказать в форме миниатюрного эссе свои глубинные ассоциации, переживания, впечатления возникшие в момент горного восхождения. (этап первый). На втором этапе студенты работают индивидуально, творчески, создают миниатюрное сочинение с обязательным коррективным участием преподавателя, коррекция осуществляется в условиях диалога! Здесь необходимо подчеркнуть, что это скрытая позиция преподавателя, в реальности, это по форме обычный разговор, но по содержанию он представляет собой прикосновение к глубинам бытия, обращённость к высшим идеалам и ценностям человеческой жизни (второй этап). Опыт показывает, что словесный диалог, опосредовано нацеленный на творческое задание, казалось бы, не имеющий отношение к поставленной проблеме, но содержательно восходящий к архетипическим суждениям выступает в качестве критерия, направляющего интеллектуальную энергию субъекта образования к глубинному самовыражению. Третий этап – презентация сочинения с элементами оценки, самооценки и рефлексии. Мы приводим одно из миниатюрных сочинений!

Трудно смотреть сквозь стекла и разбились они и кровь осталась на листьях. Господи, дарующий нам. И в молитве проросли цветы и заживали мои ладони, чтобы дотронуться до тебя нежно... И движение растворилось в рисунках мироздания, влетаясь в корни деревьев. Я провожу по контурам, начертавшим нам путь. Думал ли ты обо мне в час рождения моего? Как я при касаясь к земле начинала свой путь? Кажется я бежала в цветах по снегу и ангелы освещали мой путь. сейчас я танцую, как лебеди встречают утро в белом ... Так было всегда в час рождения моего! И обернувшись, вижу дорогу, положи на ладони мои капли утреннего побуждения, я подниму их к небу, а ветер унесет туда, где слезы – нежность земли... Мне хочется укрыться зеленью леса, шепотом листьев в безмолвии времени и горы станут моим откровением, там сольются времена, тысячелетия. Смотрю на тебя нежно. Тишина леса. Моя жизнь...

Итог этой работы в контексте глубинного диалога состоит в скрупулезном соблюдении всех этапов метода и связи метода с предыдущими и последующими, а, между тем, на общем уровне осуществляет свое функционирование и методы, работающие под эгидой рефлексии и оценки. К ним относят метод рефлексивного интеллектуального воспоминания, метод смыслового рефлексивного воспоминания и метод актуальной рефлексии. В данном случае, задача каждого метода состоит в создании такой ситуации, в которой субъект образования (студент) остается один на один с собственным самосознанием. Такого рода методы высшее проявление самостоятельности. Все три метода развиваются в идентичной триадичной схеме.

Метод интеллектуального рефлексивного воспоминания (рис. 27).

Этап первый – обращение к интеллектуальной проблеме образовательного опыта.

Этап второй – соотнесенность проблемы с актуальным образованием.

Этап третий – задание для самостоятельного осмысления.

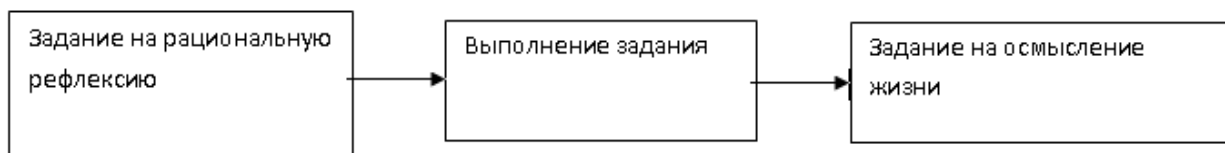


Рис. 27 - Схема метода интеллектуального рефлексивного воспоминания

Здесь студентам предлагается вспомнить, как понимал сущность воспитания И.Г.Песталоцци и далее студентам предлагается прослушать высказывания учителей современной школы о сущности воспитания. В сознании субъекта образования возникают две крайности идеальная и реальная. В условиях лекции или семинара найти в них общее или различное невозможно. Ответ может быть сформулирован в самостоятельном творческом рефлексивном акте каждого. Преподаватель на семинаре по педагогике предлагает ситуацию из собственного профессионального опыта, которая по форме может показаться банальной, но по содержанию неразрешима и имеет отношение к безответной педагогике (Ученик плюнул в учителя предметника! Как поступить классному руководителю?). Сложность решения состоит в глубинном характере ситуации, предполагающей с одной стороны тотальное общечеловеческое видение, с другой единичное сиюминутное её понимание. Разрешение ситуации возможно только в самостоятельном творческом рефлексивном акте.

Метод смыслового рефлексивного воспоминания (рис. 28).

Этап первый – обращенность к открытым смыслам прошлого образовательного опыта.

Этап второй – связь открытых смыслов с актуальными смыслами образования.

Этап третий – задание на рефлексию.



Рис. 28 - Схема метода смыслового рефлексивного воспоминания

Преподаватель напоминает студентам, содержание книги, когда то используемой на лекции Г. Гессе «Игра в бисер». Увлечённый интеллектуальной игрой, весь отданный ей, главный герой пытается передать свой опыт абстрактного безжизненного преподавания своему ученику, а тот с присущей молодости искренностью и прямоотой предлагает главному герою забыть об игре и нырнуть в холодное озеро. Кнехт, немного поразмыслив, снимает одежды и бросается в воду, а через мгновение умирает! Так завершается роман. Безответный вопрос звучит следующим образом: «Почему именно так завершил свой роман Г. Гессе? Какое отношение это имеет к современной парадигме образования?». Как и в предыдущих случаях, прямой ответ невозможен, необходима глубинная сосредоточенность и нахождение ответа в самостоятельном рефлексивном акте!

Метод актуальной рефлексии (рис. 29).

Этап первый – актуальные проблемы образования.

Этап второй – попытка разрешения актуальных проблем образования.

Этап третий – задание на самостоятельную рефлексию.

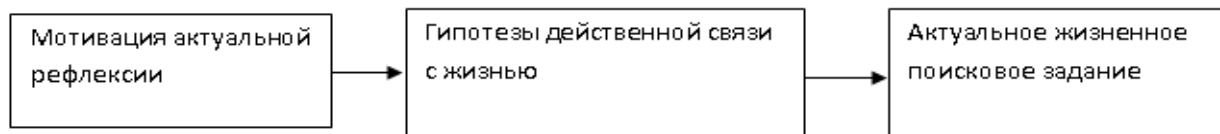


Рис. 29 - Схема метода актуальной рефлексии

Это наиболее эффективный метод организации рефлексивной деятельности субъекта образования, т.к. в очерёдности методов он обычно выступает последним. По существу, он выполняет функцию перевода возникшей в образовательных актах рефлексивной проблемы в реальную жизнь социума. Это возврат из образования в действительность, для её осмысления и совершенствования.

Итак, говорит преподаватель! «Высокая зарплата чиновника и небольшая по нынешним меркам зарплата учителя! Это две разные судьбы, две разные направленности жизни! Я думаю, в вашем сознании постоянно прибывает эта альтернатива! Ситуация – первый этап, который заканчивается высказанными суждениями. На втором этапе и преподаватели, и студенты приходят к выводу, что стихийное разрешение конфликта не приведёт к действительному его пониманию, поэтому преподаватель на третьем этапе указывает на то, что домашнего задания не будет, а нужно всего лишь отправиться домой и подумать над решением этой проблемы! Таким образом, вопрос остался без ответа и студенту предстоит найти разрешение конфликта в содержании собственного опыта.

Итак, второй общий уровень функционирования методов в теории глубинного диалога является конкретизирующим и содержательно углубляющим, образовательно-дидактическим этажом в схематическом построении методов теории глубинного диалога в высшем педагогическом образовании.

Частные методы в теории глубинного диалога в высшем педагогическом образовании. Если смысловые художественные методы можно определить как всеобщие, практические смысловые методы как общие, то методы физического смыслового поведения функционируют на частном уровне. Частный характер этих методов объясняется тем, что, несмотря на их вездесущность, то есть их влияние распространяется на все уровни методов, их необходимость для любых процессов образования, они нацелены на единичное, частное проявление человеческой индивидуальности и основываются на телесных и смысловых откровениях. По нашему мнению вся совокупность частных методов может быть объединена одна категорией жеста, если жест понимать широко во всем многообразии. Как пишет Кристоф Вульф «Жесты имеют следующую классификацию: жесты как движение тела, жесты как выражение представления, жесты как форма воспитания и воспитания, жесты как форма понимания. Жесты действуют по

принципу прерывания и открывают возможность проявить состояния. В жестах человек воплощает в себя и познает себя в этом воплощении. В социальном употреблении жестов человеческое «быть» может преобразоваться в человеческое «иметь». Этот процесс трансформации делает возможной человеческую экзистенцию» [98, с. 85]. Методы физического смыслового поведения связаны с телесной энергией, способствуют открытию смыслов в зрительном, слуховом, осязательном действенном проявлении. Здесь важно понять, что привычка человека проявляется в поведении, оказывает влияние на реакцию другого человека или группы и могут быть эффективней любого познавательного акта. Для того, что бы поведенческое взаимоотражение осуществлялось в систему смысловых привычек, необходимо пробуждать, организовывать и тренировать их, необходима тренировка тех органов, которые обеспечивают смысловое поведение. Все говорят о тренировке пальцев ребенка – для того чтобы эффективно владеть письмом, но никто не говорит о поведении чтецов, о голосе, жесте, мимике, походке того, кто читает, а они часть совокупных смысловых поведенческих действий и влияния. А физически правильная привычка сидеть в созвучии с гармонией космоса, а привычка поднимать глаза в небо, как поведенческая основа думы о вечном, слушать ветер, размеренно двигаться по лесу в моменты созерцания, плыть, сливаясь с вечным морским простором. Возможно, для эстетов такого рода разговор покажется упрощением и даже пошлостью, но только люди, работающие в образовании, знают тайну духовного откровения и она, как ни странно телесна. Тело – основа духа, а точнее, тело полностью ответственно за будущее духовное состояние сознания. Об этом очень много написано. Без сомнения, такое понимание требует более обстоятельного научного исследования, однако, опыт работы и его научное осмысление дают возможность предположить в самом общем виде классификацию методов физического смыслового поведения.

Методы физической смысловой подготовки голоса. Голос выражается в речи, речь трансформируется в язык, произнесенным словом можно вызвать радость, слезы, катарсис – все это общеизвестно, но не известно, особенно в образовании, что акт духовного влияния необходимо готовить физически. В театральной практике это давно распознано, в образовании этому еще предстоит стать методом.

В начале словесного поведения разминка с помощью специальных считалок, труднопроизносимых слов, пробуждающих физический механизм гортани, голосовых связок и так далее «Во дворе трава, на траве дрова». Гортань, мышцы, лицо, ротовая полость обретают гибкость, эластичность – все для смыслового влияния. Двор, трава, дрова это элементы человеческого существования, как и все вещи, они наполнены смыслами. Физическая разминка переходит как организация эффекта влияния с помощью этих слов на других людей. Это потребность может быть реализована, только если обратиться к истокам произносимых слов, открыть их смысл, перевести сугубо телесное в телесно-смысловое. Трава у дома, завораживающий запах леса, запах спиленных стволов, во дворе аккуратно уложенных хозяином, двор сосредоточие мироздания и вселенского уюта. Такого рода интерпретация наполняет физическое упражнение смыслами, превращает обычное упражнение в акт влияния.

Структура метода физической смысловой подготовки голоса. Осталось лишь заметить, что в пространстве образования необходимо найти место такого рода методам, без которых духовное влияние превращается либо в абстракцию, либо в самолюбование. Частный уровень метода смысловой физической подготовки голоса объясняется тем, что этот метод эффективен только при понимании того, что голос человека на любом возрастном этапе абсолютно индивидуален и требует частной, отдельной, кропотливой работы.

Философы и педагоги различных эпох почти всегда уделяют внимание зрительному анализу и представляют его роль как внешнюю, и лишь немногие усматривают и более глубинную возможность зрительных

рецепторов. Именно такое понимание является основой для метода физической подготовки слуха и зрения. Не тренировка смотреть далеко, рассматривать внимательно и скрупулезно, а видеть даль, глубину, просторы, мощь леса, гор, настроение города, семьи того или иного человека. Научить смысловому видению это задача зрительного инструментария, это зрительное поведение направлено на связь со смыслами, а вместе смысловое зрение и слух открывают смысловые глубины голосового сознания. Заглянуть в темноту оврагов, видеть небесный свет в целом, любоваться закатом – это все поведение, которое тренируется, оттачивается и изменяет человека. Слушать море, слушать музыку, слушать тишину – для этого так же необходимы занятия по специальной структуре, то есть методы.

На первом этапе метода слух и зрение направляются преподавателем к истокам и смыслам, на втором этапе метода субъект образования остается один на один с открытым глубинным слуховым и зрительным видением, на третьем этапе субъект образования интерпретирует увиденное и услышанное в качестве влияния на другого человека, имеется ввиду диалог с человеком или с группой.

Частный характер этого метода объясняется абсолютной индивидуальностью подхода в каждом акте созерцательного видения и слушания.

Методы тактильной и осязательной смысловой подготовки. Это так же мало известная область человеческой духовности, однако, тактильный контакт осязания, обязательная данность восходящего к смыслам жизни человека. Человек зачем-то в разговоре прикасается к руке другого человека, берет в руки веточку, дотрагивается до кроны дерева, падает на траву, берет в ладони воду, обнимает березу – это казалось бы странное проявление его поведения, которое не имеет в себе никакой пользы – это есть смысловое тактильное и осязательное поведение. Эта неосознанность тактильных и осязательных телодвижений становится далее основой духовных и ментальных откровений человеческого сознания. Актуализация смысловых

тактильных и осязательных проявлений для работы сознания и есть путь метода тактильной и осязательной смысловой подготовки. В основе этого метода человеческая спонтанность, с опорой на внутреннюю потребность прикосновения. Однако, здесь необходимо оговориться – мотив прикосновения абсолютно индивидуален, он всегда есть у любого человека и это вторая опора превращения спонтанности в метод. Развитие метода связано со скрытой позицией учителя или преподавателя, эта скрытая позиция основана на реальном развитии структуры метода. Человек прикасается к цветку, а дальше он внутренне переживает это прикосновение, определяя его словом и что бы далее поделиться своим состоянием с другим человеком. Диалоговая завершенность созерцательного прикосновения и есть устремленность метода.

Подчеркнем еще раз – это не случайные всплохи, которые возможны сами по себе, это специальное пробуждение формирования поведения, которое требует прохождения всех этапов метода, и, только в этом случае, сознание субъекта образования откликнется обращенностью к глубинным смыслам бытия.

Метод телесной смысловой динамики поведения. В проявлении человеческой духовности особое место занимают физические движения. Возможность духовного влияния, духовного диалога часто определяется тем, как человек движется, как сидит, нашел ли он место для диалога с самим собой, либо с другим человеком, построил ли человек для себя пространство в котором может состояться созерцательная работа, в которой и есть прикосновение к бытию жизни – это, казалось бы сугубо философское состояние, абсолютно зависимо от смысловых привычек, от поведенческих реакций, в которых человек привык, как ни странно, только они стимулируют творчество. Лампа, остро отточенный карандаш, одиночество – это всего лишь привычки, но это такие привычки, которые открывают и пробуждают сознание для творческих глубинных откровений. Все начинается с поведенческой смысловой ситуации в аудитории, оборудованной лабораторией ответа, стол, компьютер, стол

отгорожен ширмой, маленький уютный кабинет, в котором из общего поведения аудитории приходит персона образования – всего лишь стимуляция ситуации смыслового поведения для самостоятельного творчества, но она важна и с нее начинается метод. Пространство готово, далее начинается его освоение, пристраивание, перестановка и, наконец, завершающий этап – готовность к работе. «Бумага тянется к перу, перо к бумаге, минута и стихи спокойно потекут».

Смысл человеческой жизни, есть служение человечеству, переживание этого сознанием, есть переживание смысла. Гордость человека от того, как он чувствует тотальность своего служения, выражается в определенных позах и жестах, созерцательное прикосновение к духу, глубинное переживание так же выражается в определенной жестикуляции, позе, динамике монолога или само-монолога. Ложь, лицемерие, предательство выражает себя в соответствующих телесных проявлениях. Человек – сын человечества часто не понимает, соответствует ли его жизнь великому смыслу служения, и только его поведение заявляет о себе движением, показывая ему путь правды. Необходимо присмотреться к спонтанному проявлению поведения, это даст возможность увидеть имеет ли субъект образования отношение к смыслам бытия. Если поведенческие проявления имеют смысловой подтекст, то их необходимо поддерживать, закреплять, тренировать, необходимо видеть – куда устремлена рука, сжата ли она в кулак, открыто ли лицо, устремлены ли к собеседнику глаза, готова ли персона образования к сердечному откровению. Здесь вкратце изложены некоторые проявления смыслового поведения как телесного выражения, экспрессивности бытия, которую необходимо тренировать, заботится об их чистоте, об их искренней связи с чувствами, мыслями, они есть особая работа по соблюдению гигиены смыслового поведения. Только гармонично функционирующее тело способно увидеть гармоничность мира, только здоровое тело открывает для себя целостные всполохи духа – в этом суть глубинного понимания разума человечества, находящегося в непрерывном

диалоге с разумом космическим. На этом основании возникает метод телесно-смысловой динамики поведения, этот метод связан с истоками нравственного поведения человека на земле, с тем, что бы его спонтанное поведение пробудило творческое смысловое сознание, а оно в свою очередь оказало влияние на уже осознанные поступки.

Понимание этого метода может быть достигнуто, если связывать поведенческий акт с будущей познавательной деятельностью. Если впереди предполагается образовательный разговор о гордости, то необходимо простимулировать в персоне образования гордую осанку, определить смысл такого рода подтянутости и только тогда переходить к познавательной работе по поводу понятия гордости. Гармония цвета в художественной репродукции можно увидеть только с позиции чистого, здорового тела, изящной чистой одежды, открывающей на этой основе свежесть и чистоту телесной энергии жизни.

Таким образом, на частном третьем уровне функционируют методы смыслового физического поведения: метод физической смысловой подготовки голоса, метод физической смысловой подготовки слуха и зрения, метод тактильной осязательной подготовки смыслового поведения, метод телесно-смысловой динамики поведения.

Таблица 8.

Общая схема методов в теории глубинного диалога

Всеобщие	Общие	Частные
Методы образно-глубинного представления	Метод монологического образного глубинного конфликта	Методы физической подготовки голоса Метод смысловой подготовки слуха и зрения
	Метод глубинного конфликта со смысловым заданием	
	Метод самостоятельного творческого воплощения	
Методы глубинного мышления	Метод перевода знаков в схему	Метод смысловой подготовки слуха и зрения
	Метод изложения с ориентировочной основой	
	Метод актуальной ассоциации	

Методы переживания глубинных смыслов	Метод сравнительной детализации	Метод тактильной глубинной подготовки
	Метод глубинного тождества суждений	
	Метод тождества глубинных переживаний	
Методы творческого самостоятельного действия	Метод коррекции действительных воспоминаний	Метод телесной смысловой организации поведения
	Метод коррекции творческого действия	
	Метод коррекции в творческой репрезентации	
Методы глубинной рефлексии	Метод глубинной рефлексии в воспоминании	Методы физического действия
	Метод глубинной смысловой рефлексии воспоминания	
	Метод актуальной глубинной рефлексии	

Система методов в теории глубинного диалога представляет собой в вертикальном смысле движение по уровням от всеобщих методов, к которым относятся методы образного представления различных типов, открывающие путь к глубинному диалогу, методы, пробуждающие глубинное мышление, метод переживания глубинного диалога, метод событийного конфликта, метод оценки и рефлексии. Все показанные методы в таблице 8, играют особую роль в поэтапном продвижении к переживанию глубинного диалога в высшем педагогическом образовании в контексте Я – Я, Я – Ты и Я – Мы. Методы выстраиваются в определенной последовательности и выражают выявленные в опытной экспериментальной работе инвариантные интенциональные структуры.

На втором уровне в общей классификации действуют методы общего свойства, призванные конкретизировать и превращать педагогический замысел в адекватные акты диалогового свойства.

И, наконец, методы, представляющие из себя совокупности методических приемов, действующие на третьем уровне, представляют схематическую организацию высшего педагогического образования в контексте поведения. При таком подходе к классификации методов в теории

глубинного диалога необходимо указать на то, что как в горизонтальном построении, так и вертикальном уровне подходе все методы обладают одинаковой педагогической ценностью. Как показал опыт, перестановка или игнорирование какого-то из уровней методической организации может привести к дискредитации общего логического замысла метода.

4.4. Обновление форм педагогического образования в контексте теории глубинного диалога

Форма образования это особая педагогическая категория, которая организована в структуры. Ранее была определена инвариантная структура, являющаяся основой всех возможных образовательных форм, функционирующих в контексте организации глубинного диалога. Формы в данном контексте, как показал опыт исследования, могут функционировать на всех уровнях образовательного пространства, включая при этом всеобщие, общие и частные методы педагогического образования.

Если рассматривать те емкости образовательных пространств, которые осуществляются вне учебных заведений, имеются в виду: созерцательные путешествия, экскурсии, посещение театров, музеев, симфонических концертов, а так же обращенность к тотальным явлениям образования в условиях учебных заведений, то можно говорить о особых комплексах форм, которые построены в ракурсе инвариантной структуры в теории глубинного диалога – образ, анализ, смысл, действие, рефлексия. С этой точки зрения выделяются пять комплексов, охватывающих своим влиянием различные тотальные емкости.

Первый комплекс – образного представления, в котором заложены рациональные и смысловые конструкты будущего образовательного явления.

Второй комплекс – рационального мышления, его задача состоит в аспектном анализе целостного представления, возникшего в сознании студентов в условиях первого комплекса. Здесь два важнейших аспекта

развиваются и взаимопроникают, это организация внешнего понятийного дискурсивного мышления студентов, переходящего в существенное мышление и переживание.

Данный комплекс основан на таких средствах и методах, которые в своей последовательной упорядоченности возводят студенческое сознание к «чистым» состояниям мышления. Именно эта задача комплекса рационального мышления при ее реализации создает условия для подготовки к переходу в третий комплекс глубинного переживания.

Здесь образные представления отчуждаются от рационализма и переходят с помощью художественности средств и методов к глубинным состояниям бытия, к таким откровениям студенческого сознания, в которых преподаватель студенческая группа «Я – Мы» способна взойти к субъективному тождеству, в которых индивидуальные диалоги преподавателя и студента «Я – Ты» могут достигать сокровенного откровения... Здесь художественные переживания опосредованы эстетическим и этическим глубинным анализом переходят в художественно-творческое действие, оказывающее духовное влияние на других людей. Именно в этом комплексе студенческому сознанию открывается идея служения детям, образованию, родине, человечеству.

Четвертый комплекс практического действия. Здесь в пространстве многообразия действенных форм осуществляется синтез альтернатив рациональных и смысловых конструктов, создающих искусственную модель профессиональной действительности. Здесь студенты вступают в первоначальные контакты с теми, кого они будут обучать и воспитывать.

Здесь предпоследний этап формирования профессиональных компетенций.

Пятый комплекс – комплекс оценки и рефлексии. Если первый комплекс главной своей задачей ставил восхождение студенческого сознания от личностного опыта к знакам и символам образовательного контента, рождая целостное представление об изучаемом в будущем образовательного

явлении то пятый, оценочно-рефлексивный комплекс, главной своей задачей ставит, создание условий для возвращения субъекта образования – студента в реальность профессиональной жизни. Это возвращение осуществляется с помощью совокупности специальных форм оценки и самооценки, особых форм рефлексии, где в результате субъект образования окончательно определяет свое место и роль, свой статус на данном этапе получения образования.

Инвариантная структурная форма – образ, анализ, смысл, действие, рефлексия, как было уже сказано, действуют на всех уровнях образовательного пространства и являются основой отдельных образовательных форм. Имеется в виду лекция, семинары, практические занятия. Здесь необходимо заметить, что отдельные образовательные формы так же пятикомпонентны и обязательно имеют особый компонент глубинного смыслового свойства.

Покажем это на лекции типологически определяемой как занятие образного представления, имеется в виду все возможные типы лекционно-семинарской работы (лекции, семинары, практические занятия, коллоквиумы), оно состоит из пяти компонентов.

Первый компонент знаково-символической образной мотивации. Его механизм основан на идеи восхождения персоны образования от единичных жизненных поведенческих впечатлений к знаково-символическому континууму обучения и воспитания. Открытая знаковость подкрепляется художественным образом и заново возвращается в память персоны образования, пережитый смысл художественного образа и знания и есть знаково-символический образ будущего целостного образовательного явления.

Далее открытые знаки переходят в аналитический компонент интеллектуального мышления, где компонент порождает целостное опережающее представление явления. Здесь символ превращается в схему, схема принимает общий целостный пафос знака до ассоциации с реальной

человеческой жизнью, ассоциативная схема наполняется предметным содержанием с ключевыми понятиями и фактами, а с тем осваивается и интерпретируется с помощью специальных приемов. По мере освоения аспектов схемы, как будущих содержательных линий, каждая логическая часть этого движения сопровождается художественно-ментальным образом. В результате второй компонент создает специальные рациональные представления о целостном явлении в его понятиях и характеристиках сущности.

Третий компонент обращен своим условием к перевоплощению персоны образования в переживание духовного смысла жизни и культуры. Особая методическая структура перевоплощения в художественно-образное переживание обеспечивает пребывание в пространстве художественного образа, являя собой прикосновение к чистоте воплощенного в бытие духа. По существу, дух это эманация Божественного, объективирующего его в бытии, являющееся в художественных сюжетах. Другие пути открытия глубинных смыслов не существуют. Третий компонент знаково-символического образного представления, это всегда первое прикосновение к ментально-духовной тайне, которая открывается в сознании персон образования и именно с этим откровением в себе человек способен вступить в грядущие смысловые диалоги.

И так, в первом компоненте возник смысловой образ, во втором он осмысливается по аспектам, в третьем прикоснулись к глубинному смыслу бытия, к своей судьбе. Эта альтернативность приводит к конвергенции в сознании и в четвертом этапе компонента – творческого самостоятельного действия. Эту задачу призван решать четвертый компонент творческого действия в диалоге с персоной культуры. Гаусс, Декарт, Вавилов, Сталин, Ушинский, Песталоцци, Герbart приходят на уроки, и на лекции в полном облики, с деталями своей жизни и обращаются с творческими заданиями, вступая в действительный диалог с аудиторией.

Когда четвертый компонент завершает свое действие, лекция образного представления переходит в пятый этап – компонент оценки и рефлексии. Естественно, имеется в виду образовательная проповедь, которая осуществляется на основе возвращения к первому символическому знаку, который направляет сознание из образовательного пространства в реальную жизнь для ее осмысления и соотнесенности с собственными представлениями.

Таблица 9

Инвариантная структурная форма занятия образного представления

1. Компонент мотивационно-символического образа	2. Компонент опережающего рационального представления	3. Компонент смыслового переживания	4. Компонент самостоятельного персонафицированного действия	5. Компонент самооценки и рефлексии
Ж И З Н Ь				

Таким образом, все требования образования как инструментальной жизни, его регулятивные задачи и законы реализованы. Опираясь на таблицу 9, актуально-жизненное обобщено образованием, к творческому действию пришли через дуализм рационального и глубинно-смыслового, и, наконец, вернулись заново в жизнь с помощью актуализации и проповеди.

Далее динамика организации образования продолжает осмысление первоначального образного явления. Редукция, ожидающая мышление для его спонтанных пределов, осуществляется на занятие – мышления. Как и предшествующий компонент, оно представлен пятью компонентами и выполняющий несколько другие задачи.

Первый компонент – интеллектуального интригующего образа. В его основе мыслительная интрига, построенная вокруг сущности явления. В рамках компонента так же осуществляется поэтапное восхождение к интриге, которая своим сюжетом вызывает неподдельное интеллектуальное удивление. Эта своеобразная мыслительная загадка совсем не логическое задание, не познавательная задача, а действительная интеллектуальная

интрига, приводящая сознание в отчуждение от реальности. Персональное сознание входит в состояние неподдельного внимания, интереса, отчуждения от реальности и перевоплощения в актуальный поток мысли. Интрига может носить разнообразный характер: быть абстрактной (слово, число), быть сюжетной и прерываться в апогее неразрешенного конфликта, быть игровой и направлять действие на пути к разрешению конфликта. Но путь ее ощущения остается неизменный – удивление, пробуждающее спонтанное глубинное мышление, действие интриги есть лейб мотив, а ее разрешение, разрешение ее конфликта соотносится с компонентом воспоминания и нового знания.

Второй компонент определен как воспоминание, где с помощью специальных приемов, методов и средств осуществляется повторение, наглядное отражение конфликта интриги в прошлом знании, все нацелено на рациональное разрешение конфликта этой интриги. Компонент воспоминание завершается возвращением к интриге, которая естественно не находит разрешения, однако, скрытая позиция учителя напоминает, что воспоминание лишь аспект разрешения конфликта, так как интрига имеет отношение к глубинным основаниям мыслительной работы, то результат воспоминания так же обращается к сущности в прошлом изученного явления, однако обращение к сущности еще не дает возможности разрешения глубинной проблематики интриги.

Третий компонент занятия мышления так же двухмерен, с одной стороны, это осмысление новых понятийных суждений и дискурсивных событий, а с другой стороны, создание условий для обращения к сущности нового знания.

Синтез двух начал осуществляется через возвращение к интриге, приближая студенческое сознание к ее более точной глубинной интерпретации. Надо помнить, что новое знание есть такой аспект интригующего конфликта, однако новое возвращение продвигает сознание персон образования все ближе к верному предположению.

Разрешение конфликта возможно при обращении к четвертому компоненту – интеллектуального действия. Ситуация компонента это соединение нового и старого знания и обращение сознания для более глубокого напряжения, связанного с сосредоточением на истоках мышления. Восхождение к истокам и есть спонтанность. Разрешение конфликта интриги наступает в предназначенном именно в четвертом компоненте – синкретический подход. Однако действительное разрешение наступает в пятом компоненте, где осуществляется возвращение к первоначальному интеллектуальному образу интриги. Здесь находится окончательное решение и осуществляется переход на новый уровень глубинности и его осмысления.

Таблица 10

Инвариантная структурная форма занятия глубинного мышления.

1. Компонент глубинной образной интриги	2. Компонент глубинного воспоминания	3. Компонент глубинного осмысления нового	4. Компонент глубинного интеллектуального мышления	5. Компонент разрешения глубинного интригующего образа
Ж И З Н Ъ				

Таким образом, занятия аналитического мышления (лекция, семинар, практические занятия) нацелено на содержательный аспект знаково-символического образа и представляет собой систему связей, в которых сознание субъекта образования обращается к внешнему объективному содержанию знаково-символического континуума, к системе ключевых понятий и фактов, организация которых определяет логику условий, пробуждает основание мышления и подготавливает сознание персон образования к существенному взгляду на реальность собственной жизни, как показано в таблице 10. Сознание современной персоны образования устроено таким образом, что, несмотря на присущее русскому человеку чувство свободы, врожденного стремления открыть общую направленность своей жизни, эту априори целостную потребность в духовном диалоге, в понимании собственной миссии в общем движении человечества к

всеединству. Все эти составляющие его образа требуют специальных условий пробуждения.

К переживанию ментального и духовного смысла жизни русского человека необходимо привести, не останавливаясь ни на одном из этапов перевоплощения в глубинный образ, развоплощение с возвращением в собственную память в реальность социума. Это ступени, которые вобрал в себя занятие смыслового настроения. Это определение объясняется тем, что во-первых общий пафос занятия нацелен на интенции, во-вторых это условие для ментально-духовного диалога двух персон – персоны культуры и персоны образования, в-третьих на основе этого занятия перевоплощение в пространство художественного образа, переживание которого и есть ментальная духовность бытия, и, наконец, в-четвертых результативность каждого компонента есть совокупность переживания, то есть настроения, а совокупность возникающих настроений есть восхождение к устойчивому чувству как форме духовности.

Занятие смыслового настроения представлено пятью компонентами:

1. Компонент художественного образа – в его основе целостное художественное произведение. В компоненте осуществляется перевоплощение в действие конфликта художественного образа, переживание этого конфликта через собственный судьбоносный конфликт жизни и развоплощение с возвращением в память персоны образования. Память несет в себе код переживания.

2. Компонент эстетического мыслительного настроения. Его название так же определяется триадой эстетического понятия – осмысление, отражение того в художественном образе, возникновение настроения. Здесь осмысливаются символы первоначального художественного образа с воспоминанием о переживании художественного конфликта, своеобразное сопровождение эстетической мыслительной работы, мышление, дополненное переживанием, рождает эстетическое настроение.

3. Компонент глубинного этического переживания. Здесь задача компонента открыть главный нравственный конфликт глубинности образа собственной жизни персоны образования в понимании его движения и собственной субъективной направленности. Если эстетическое настроение это все-таки обращенность к объясняющей картине художественного образа, то этическое настроение рождается из диалога двух нравственных сюжетов жизни персоны образования и персоны культуры, представленных в художественном образе первого компонента. Этическое мыслительное настроение возникает в сравнительной образной персонификации художественного произведения.

4. Компонент художественного образного действия. В его основании художественная театрализация – создание условий, в которых персона образования репрезентирует пережитый художественный конфликт. Настроение возникает как результат театрального действия, как для участника этого действия, так и для зрителя. В данном случае, компонент главной своей задачей ставит ментально-духовное влияние с обращенностью к истокам человеческого существования, с этим понимание вступает в глубинный диалог с незнакомыми людьми и пробуждает в них вдохновение, затем сам светится отраженным светом этой духовности.

5. Компонент рефлексии. Это такая система условий, в которой сознание персоны образования возвращается к первоначальному образу, вспоминая весь путь до действия. Здесь оцениваются и самооцениваются этические, эстетические доктрины самосознания, определяется искренность возникающего ментального и духовного диалога. По существу, компонент в целом это пробуждение глубинных смыслов жизни, их эстетическое и этическое осмысление, их волеизъявление в художественно-театральном действии. Это, наконец, мост к духовным идеалам современного социума, взгляд на смыслы актуального бытия.

**Инвариантная структурная форма занятия глубинно-личностного
смыслового настроения**

1. Компонент художественного образа	2. Компонент глубинного эстетического осмысления	3. Компонент переживания личностного смысла	4. Компонент художественного творческого действия	5. Компонент художественной проповеди и рефлексии
Ж И З Н Ъ				

В результате инвариантная структура, представленная в компонентах в таблице 11, порождает целостное представление об образовательном явлении, создает условия для существенного осмысления основных содержательных компонентов явления, открывает возможность для переживания диалога смыслов жизни и культуры, обостряя при этом конфликт рационального и художественно-смыслового. Однако снятие абстрактных альтернатив двух начал сознания приводит инвариантную инструментальную структуру к полезному самостоятельному действию. Занятие самостоятельного действия это четвертый этап результативной инвариантной структуры образования. Он так же состоит из пяти компонентов, однако, его главная задача – апробация полезного продуктивного творческого самостоятельного действия, это целостный компонент в котором снимается весь пройденный путь образовательного явления. Однако, это синтетическое снятие не очевидно, а латентно прибывает в ситуациях модульности, в представлениях самостоятельных действий персоны образования.

1. компонент – мотив образного действия – с помощью специальной структуры создается образ, представление о полезности действия, которое необходимо осуществить.

2. компонент – создает условия для конструирования мыслительного образа будущего полезного действия.

3. компонент – обращен к созданию искусственного объекта будущего полезного действия, к его модели.

4. компонент – синтетически создает конструкцию моделирования образа в проективном действии, в основе которого создание полезного продукта без его презентации.

5. компонент – с помощью специальных приемов обращает действие персон образования на презентацию созданного продукта, его оценку, самооценку и анализ его полезности для человека, общества и человечества.

Таблица 12

Инвариантная структура занятия самостоятельного творческого действия

1. Компонент мотивации творческого действия	2. Компонент рационального конструирования творческого действия	3. Компонент смыслового конструирования творческого действия	4. Компонент презентации творческого действия	5. Компонент оценки и самооценки действия
Ж И З Н Ь				

Таким образом, образовательное явление в целом, показанное в таблице 12, нацелено на полезное продуктивное самостоятельное действие. Занятие самостоятельного действия есть пример реализации основной задачи образования, которую необходимо решать на любом его уровне – от самостоятельной продуктивности урока и лекции до продукта образования в целом.

И, наконец, пятый тип занятия в теории глубинного диалога общей инвариантной структуры образования, компонент актуализации или проповеди, что соответствует этапу рефлексии. Его задача состоит в реализации закона вечного возвращения, он возвращает сознание персоны образования в собственную память в актуальную среду жизни и предлагает его глубинное и персоналистическое осмысление с позиции знаков и символов и действий, освоенных и совершенных в образовании. По этой причине все пять его компонентов выступают как незавершенное, как зывающее к самостоятельному анализу своей жизни и судьбы, к соотнесенности личных устремлений с социальными возможностями, возможностями относительно адаптации.

1. компонент образной рефлексии осуществляет обратное восхождение от целостного образа явления к единичным фактам жизни, понимание и смыслы которых остаются без ответа.

2. компонент понятийной рефлексии – нацелен на создание ситуаций, в которых освоение ключевых понятий и фактов сталкивается с реальностями современной жизни, понятие их формулы предвосхищает дискурс социума и в этом конфликте отдается на откуп самостоятельного осмысления.

3. компонент смысловой персонификации – вновь обращается к глубинным смыслам бытия и соотносит их с жизнью современного сообщества – конфликт идеального реального становится социальным заданием.

4. компонент рефлексивного действия – в нем актуализируются все современные поступки и действия в условиях образования, и анализируется возможность такого рода действия в реальном социуме. Разрешение конфликта возможно лишь в социальных контактах с реальной жизнью.

5. компонент проповедь – не разрешение конфликта, возникающего на разных этапах актуализации, рожденного не другими и неуверенность. Проповедческий характер компонента дает возможность обращаться к персонам образования с позиции миссии их служения. Идея служения человеку, обществу, стране, человечеству остается главной и предполагает возвышение человека над предметностью, над всем во имя высших идеалов будущего всеединства.

Таблица 13

Инвариантная структурная форма занятия глубинной самооценки и рефлексии

1. Компонент мотивации глубинной рефлексии	2. Компонент рациональной самооценки и рефлексии	3. Компонент смысловой самооценки и рефлексии	4. Компонент действенной самооценки и рефлексии	5. Компонент глубинной смысло-действенной рефлексии
Ж И З Н Ь				

И так, пять этапов инвариантной структуры образования в теории глубинного диалога высшего педагогического образования, показанные в таблице 13: комплекс знаково-символического образа, комплекс

аналитического мышления, комплекс глубинного переживания, комплекс самостоятельного действия, комплекс оценки и самооценки, рефлексии. В этом восхождении к знаково-символическому континууму образования в его осмыслении и переживании, в его продуктивности, воплощении и рефлексии кроется тайна создания устойчивой инвариантной структуры сознания каждого и всех, так как в этом же инварианте функционирует сознание современного сообщества, которое оценивает выходящих из образования, принимая их в собственные, но уже реальные диалоги.

Между тем, внутренне построение занятий так же инвариантно как по их матрице строятся их компоненты высшего уровня, а так же отдельные уроки, лекции и воспитательные мероприятия. В контексте занятообразного представления действуют инвариантные образовательные формы, формы символического образа, знакового образа, ментального образа, духовного образа, действенного образа, рефлексивного образа. В структуре матрицы глубинного мышления действует следующая форма – абстрактного мышления, сюжетного мышления, игрового мышления, эстетического мышления, этического мышления и интеллектуального действия. Структура занятий персонифицированного смыслового настроения является основой для еще ряда форм – ментально-эстетической формы, ментально-этической формы, духовно-эстетической формы, духовно-этической формы, формы художественного действия. В рамках структуры занятий самостоятельного действия функционируют следующие формы – обобщающего действия, систематизирующего действия, имитирующего действия, конструирования, моделирования и проектирования. В рамках занятия оценки и рефлексии действуют следующие формы – знаниевой рефлексии, смысловой рефлексии, действенной рефлексии и актуализированной рефлексии.

Естественно, подробное описание различных типов лекций, семинаров, практических занятий, воспитательных мероприятий потребуют отдельной работы, хотя все они в своем прикладном виде описаны в различных учебных пособиях и рекомендациях автора.

Итоги. Таким образом, выявлено пять основополагающих структурных форм организации высшего педагогического образования в теории глубинного диалога, которые способны функционировать на всех уровнях образовательного пространства, имея при этом инвариантное построение.

На высшем уровне, функционирует комплексы образного представления, мышления, глубинного переживания, самостоятельного творческого действия, оценки и рефлексии.

Видоизменяясь на каждом из уровней, в условиях учебного заведения, в ракурсе лекционно-семинарской работы, определены пять типов занятий – занятие образно-глубинного представления, занятия глубинного мышления, занятия глубинного настроения, занятия самостоятельного творческого действия, занятия оценки, самооценки и рефлексии.

Общее понимание категории занятия имеет ввиду весь набор существующих в современном педагогическом вузе традиционных форм (лекции, семинары, практические занятия, лабораторные работы).

4.5. Микрогрупповые формы организации педагогического образования в контексте теории глубинного диалога

В современном высшем педагогическом образовании, в реальном практическом его проявлении, студенческая микрогруппа является определяющей функциональной единицей возникающих взаимодействий и отношений. Несмотря на то, что в современных исследованиях в области педагогики высшей школы статус микрогруппы еще не определен, ее функциональная практическая доминанта не является основой многообразных исследований, опыт работы и исследовательская практика указывает на то, что взаимодействие и отношение в становлении профессиональных компетенций студента реализуются именно на этом уровне. Беря за основу основные положения методологического принципа коммуникативной динамики, которые определил основные этапы

саморазвития микрогрупповых отношений на уровне высшего педагогического образования в целом, в данном параграфе будет представлена внутренняя динамика микрогрупповых форм в условиях конкретных методов и форм профессиональной подготовки учителя. Здесь важно понимать, что находящиеся в студенческой аудитории микро-группа не статичное явление (при таком ее понимании она перестает выполнять свою роль), а живой организм, который, попадая в образовательное пространство, функционирует по присущим ему внутренним правилам. Эта внутренняя структурная динамика микрогруппы, хотя и имманентна, и естественно спонтанна, однако, носит устойчивый строго этапный характер.

Начало пребывания в каждой образовательной тематической емкости начинается с некоторого внутригруппового единства, которое ориентировано на меж микрогрупповые контакты. На втором этапе внутренний энергетический потенциал микро-группы приводит ее состояние к многообразию индивидуальных проявлений ее участников, которые далее на этом же этапе, идя от единичного проявления индивидуализма, сближаются под влиянием внешних ориентаций, потом разобщаются, что бы в завершении этапа заново объединиться.

Такого рода флуктуации сближения и разобщения внешне не заметны, однако, опытный анализ показал, что на данном этапе микро-группа работает под доминирующим влиянием индивидуационной разобщенности.

Третий этап обозначается еще более парадоксальным состоянием микрогруппы, выражающимся в феномене отчуждения, микрогруппа распадается по личностному признаку. Создается впечатление даже некоторой неприязни участников микрогруппы друг к другу, но именно в этот момент студенты готовы к глубинному диалогу либо с близким ему в микрогруппе человеком, либо с преподавателем, либо с самим собой.

Надо сказать, что отчужденность участников микро-группы, явление объективное, но кратковременное. Мера, достигаемая в отчуждении, вызывает потребность в новом микрогрупповом содружестве, где

взаимодействие одухотворяется отношением, а отношение рационализируется взаимодействием. Однако, истинная завершенность микрогруппового качества наступает после присущего, объективно возникающего состояния микрогрупповой самооценки и рефлексии. Достижение продуктивного результата определенного образовательного качества вызывает в группе как объединенное оценочно-рефлексивное отношение, так и индивидуальные референции каждого из участников.

Таким образом, очевидно, что путь к глубинному диалогу, который является основополагающей микрогрупповой интенцией, определяющий пребывание и выбор студентом той или иной микро-группы, есть движение от целостного первоначального единства микрогруппы на первом этапе, к ее идентификационной дифференциации на втором этапе, к личностному отчуждению на третьем этапе, к конвергирующему воссоединению на четвертом этапе и к свободному движению единства и дифференциации на пятом этапе.

Микрогруппа – это форма среды взаимодействия и отношений. В нашем исследовании среда это компонент образовательного пространства и, следовательно, внутренняя динамика движения от этапа к этапу должно оказывать влияние на вещи и предметы конкретного образовательного пространства. Они должны способствовать и делать более органичным динамизирующие микрогрупповые состояния. Это лишь означает, что конфигурация аудитории должна изменяться адекватно микрогрупповому состоянию.

Однако, чтобы пояснить сказанное, необходимо указать на некую релятивность микрогруппового состояния с методами и формами высшего педагогического образования, рассмотрим на основании рисунков 30-34. Движение к глубинному диалогу, который возникает как рельефное качество на третьем этапе микрогруппового функционирования связано с обязательным соответствием этих состояний с определенными методами и формами. Первоначальное состояние единства микрогруппы всегда

обращено к целостному восприятию и возникающему целостному представлению о том или ином образовательном явлении, следовательно, здесь должны использоваться методы создания образа, функционирующего в контексте занятий образного типа (лекции, семинары, практические занятия). Именно структура образных методов и форм соответствует единству группы, нацеленной на восприятие целостности. Возникающие в микрогруппе спонтанные мнения, находятся под влиянием согласованности первоначального единства.

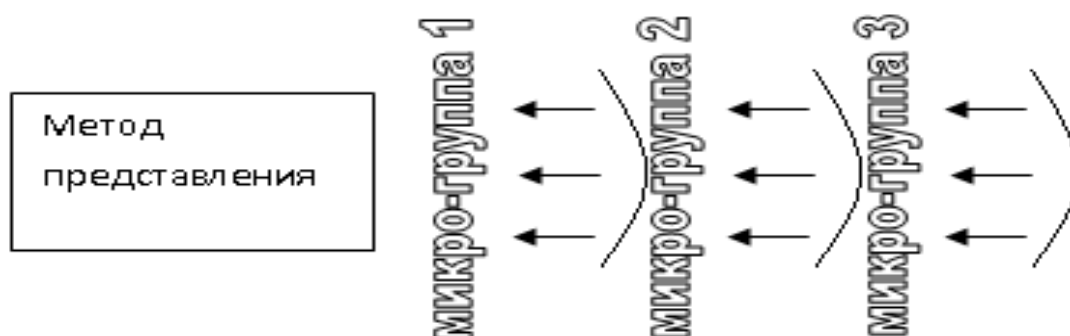


Рис. 30 - Занятие образного представления

Занятия образного представления. На втором этапе, когда микрогруппа находится под влиянием индивидуационной дифференциации, она более склонна работать с методами и формами, организующими мышление, при этом замечено, что интригующее начало лекции мышления, проблемные ситуации, ассоциативные схемы точно ложатся на самостоятельное восприятие отдельных участников микрогруппы.

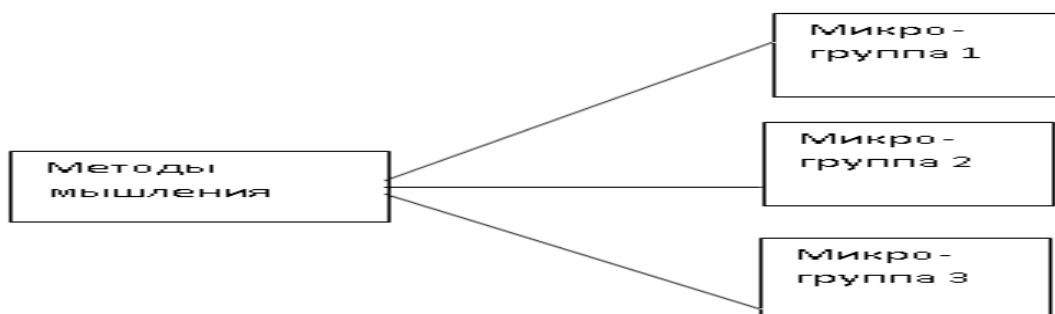


Рис. 31 - Занятие глубинного мышления

Удивляющая мысль, оставляет человека один на один с собой, первоначальная результативность требует обсуждения, обращенность к

сущности явления соответствует второму этапу индивидуализации в микрогруппе, обретенное решение, его презентация возвращают микрогруппу заново к органичному взаимодействию. На этом этапе обретаемый опыт индивидуализации, пусть пока внешний, не связанный с глубинными смыслами жизни, является формой, в которой проглядывается возможность возникновения глубинных диалогов на следующем этапе.

Когда же микрогруппа входит в третий этап, основанный на имманентном отчуждении, на движении к состоянию Я – Ты, Я – Я, то она не способна воспринять никакое другое построение образовательного акта, кроме как с теми, которые нацелены на пробуждение глубинных смыслов жизни, открывающихся только в глубинных диалогах. По этой причине, третьему этапу микрогруппового состояния, релятивные методы нацеленные на создание условий, в которых возникают глубинные диалоги. Здесь, в отчуждении, которое является основанием для глубинного диалога, только и возможно сравнительная детализация жизни персоны культуры и субъекта образования, которая, как известно, нацелена на тождество глубинных смыслов. Личностное переживание глубинных смыслов жизни и культуры, так называемое отчуждение, является не отрицательным фактором, а наоборот, мощным условием осознанного прочувствованного возвращения в лоно единой микро-группы. Между тем, возвращение это не абстрактное явление, это форма продуктивного результата, в котором микро-группа воссоединяет опыт своей индивидуации с пережитым в диалоге глубинным смыслом.

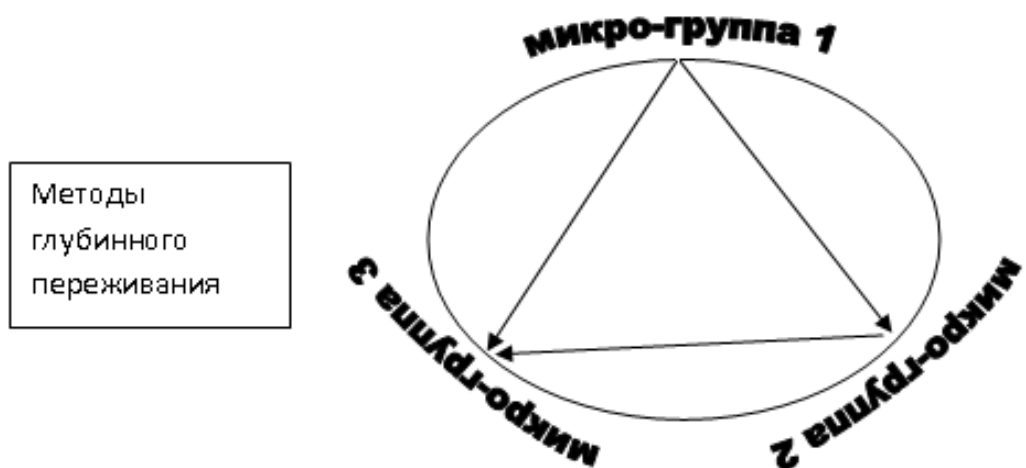


Рис. 32 - Занятие глубинно-личностного смыслового настроения

И, потому, этому четвертому ее состоянию должны соответствовать методы событийного конфликта и формы самостоятельного действия.

Синтез показанных альтернатив, это сложное трудоемкое самостоятельное образовательное действие. По этой причине, микро-группе, возвращающейся к единству необходима помощь и коррекция, которая, как известно, является содержанием методической структуры «ромб».

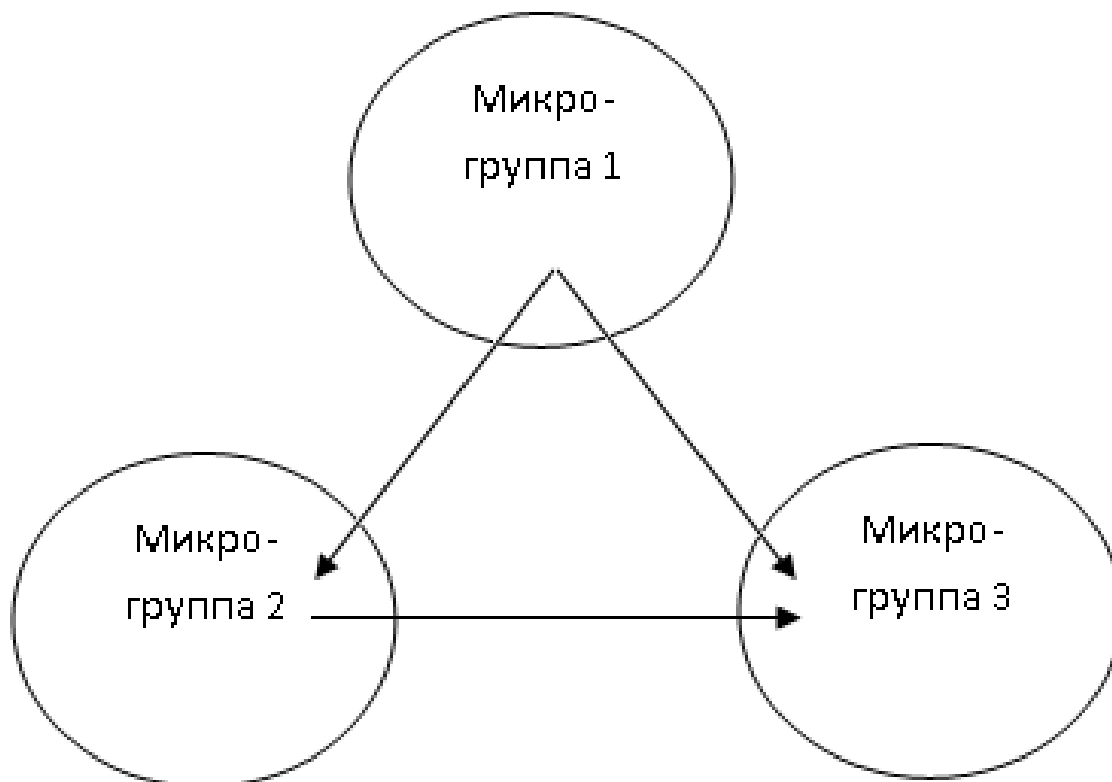


Рис. 33 -Занятие самостоятельного творческого действия

Пятый этап микрогрупповых взаимодействий и отношений связан с некоторой свободой микро-группы, в которой единство и дифференциация находятся в плавном мягком переходе друг в друга. Это создает предпосылки для использования на этом этапе жизни микро-группы, методов самооценки и рефлексии, а так же соответствующих форм образования. Это объясняется тем, что методы в этом контексте отличаются незавершенностью образовательных референций, чувственной и действенной проблематикой. Эта незавершенность и соответствует пятому этапу микрогруппового состояния.

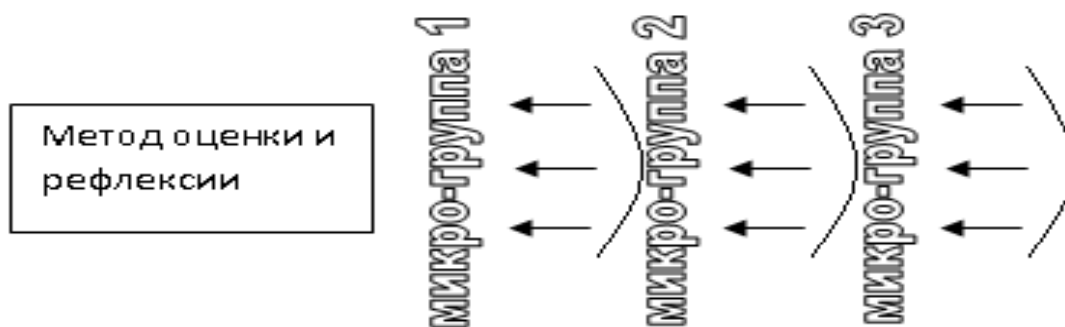


Рис. 34 - Занятие глубинной самостоятельной рефлексии

В результате с очевидностью просматривается идея связи микрогрупповых форм образования со всей совокупностью средств, методов и форм, которые только в таком понимании могут привести студенческое сознание и самосознание к чистоте глубинного диалога, который, по нашему мнению, является главным фактором позитивного профессионального мироотношения будущих учителей. Имманентное движение микро-группы в образовательном пространстве отдельных образовательных явлений определяет функционирование всей пространственной конфигурации, где вещи, предметы, средства, методы и формы находятся в адекватном взаимовлиянии с внутренней микрогрупповой динамикой. Это открывает новый взгляд на организацию аудиторий для лекций, практических занятий и лабораторных работ. Имеется ввиду не только оснащенность их

дидактическими средствами, но и обслуживание физического контакта участников микрогруппы.

Опыт исследования показал, что первоначальное состояние микрогруппового единства требует и соответствующей расстановки мебели. В этом случае возникает связь, основанная на представлении Я – Мы и, потому, микро-группы, сидящие в аудитории, должны быть обращены лицом к преподавателю, хотя микрогрупповая дифференциация намечена и рельефна. На втором этапе микрогруппового состояния, когда возникает доминанта индивидуации, а участники микрогруппы склонны к мыслительной деятельности, их физическое положение должно измениться, они должны быть обращены друг к другу и в тоже время иметь возможность быть обращенными к преподавателю, а отсюда место микрогруппы (имеется ввиду расстановка столов) приобретает характер полукруга. На третьем этапе, когда участники микрогруппы входят в состояние отчуждения, каждый из них должен получить индивидуальное обособленное место. Четвертый этап, характеризуемый возвращением в лоно микрогруппы, где у каждого ее участника определилось типологическое место, микрогруппа полностью автономизируется, она выполняет точно свою задачу, имея ввиду, задачу всего студенческого коллектива. В этом случае, расстановка столов приобретает замкнутый круговой характер, а автономная деятельность микрогрупп усугубляется разделенностью ширмами, которые далее убираются для выработки общего межгруппового результата. Когда же микрогруппы входят в состояние самооценки и рефлексии, а это означает их свободное общение как внутри микрогрупп, так и между микрогруппами и такое же свободное общение с преподавателем, столы выстраиваются в виде общего круга, предлагающего свободное спонтанное выражение мнений и оценок.

Таким образом, представленные формы микрогруппового функционирования студенческих взаимодействий и отношений дают возможность сделать следующие выводы.

1. Для достижения состояния глубинного диалога, как фактора эффективности профессиональной подготовки учителя, необходимо учитывать внутреннее присущее энергетическому потенциалу микрогруппы, движение. Которое объективируется в пяти этапах: этап первый – единство, этап второй – индивидуационная дифференциация, этап третий – личностное отчуждение, этап четвертый – продуктивное восстановление единства, этап пятый свободное взаимодействие и отношение.

2. Каждому из этапов микрогрупповых взаимодействий и отношений на пути к глубинному диалогу должны соответствовать определенные методы и формы. Первому этапу – единства микрогруппы, соответствуют методы и формы создания образа. Второму этапу – индивидуационной дифференциации, соответствуют методы и формы мышления. Третьему этапу – отчуждения, соответствуют методы и формы переживания глубинных смыслов жизни и культуры. Четвертому этапу – воссоединению единства микро-группы, соответствуют методы и формы самостоятельного действия. Пятому этапу – свободного взаимодействия и отношения, соответствуют методы самооценки и рефлексии.

3. Микрогрупповой динамике, в контексте определенного образовательного явления, соответствует динамика физического контакта, по правилам которой, микрогруппа претерпевает метаморфозу действительного движения от прямого восприятия ко все более замкнутому, отчужденному расположению микрогруппы в аудитории и через абсолютное физическое отчуждение каждого к вновь восстановленным физическим контактам микрогрупп, а от них к свободному общению в условиях круглого стола.

Выводы по главе 4

Таким образом, нами определено содержание, нового образования, которое предполагает развитие пяти основополагающих направлений, представляющих основную систему его компонентов: «знаково-

символическая конфигурация высшего педагогического образования; система понятий и фактов образования, как иерархия соподчинения и взаимовлияний; система художественных образов ментального и духовно-нравственного типа; система действенных ситуаций; система текстов и образов оценочной и рефлексивной направленности» [291; 311].

В то же время в главе рассмотрены средства высшего педагогического образования в свете теории глубинного диалога. В целом, они представляют собой не абстрактную классификацию, а некоторый механизм, с помощью которого осуществляется переход от внешней рациональной ориентированности студенческого сознания к переживанию глубинных оснований профессии. Средства, будучи классифицированы на: «словесные, наглядные и практические, функционируют в такой конфигурации на всех уровнях единого образовательного пространства, во всех аспектах погружения» [309; 320; 335; 350; 416]. Как в рациональном, так и в художественном ключе, они создают условия для перехода студенческого сознания от образа через анализ к действию. Однако, самое важное здесь состоит в том, чтобы перевести с помощью средств поверхностные внешние потоки сознания студентов к внутренним глубинным переживаниям смысла в жизни и профессионального призвания.

В главе нами представлены: «всеобщие, общие и частные методы высшего педагогического образования в теории глубинного диалога» [283; 303; 312]. Необходимо указать на то, что как в горизонтальном построении, так и вертикальном уровне подходе все методы обладают одинаковой педагогической ценностью. Как показал опыт, перестановка или игнорирование какого-то из уровней методической организации может привести к дискредитации общего метода логического замысла.

Анализ форм высшего педагогического образования в теории глубинного диалога выявил пять основополагающих структурных форм организации высшего педагогического образования в теории глубинного

диалога, которые способны функционировать на всех уровнях образовательного пространства, имея при этом инвариантное построение.

Нами определены образовательные комплексы: «образного представления, мышления, глубинного переживания, самостоятельного творческого действия, оценки и рефлексии» [297; 339; 341; 347; 348; 349; 412; 421].

Видоизменяясь на каждом из уровней, в условиях учебного заведения, в ракурсе лекционно-семинарской работы, определены пять типов занятий – занятие образно-глубинного представления, занятия глубинного мышления, занятия глубинного настроения, занятия самостоятельного творческого действия, занятия оценки, самооценки и рефлексии.

Категория «занятие» содержит весь набор существующих в современном педагогическом вузе традиционных форм (лекции, семинары, практические занятия, лабораторные работы).

В главе так же представлены основные формы микрогруппового функционирования студенческих взаимодействий и отношений дают возможность сделать следующие выводы.

Для достижения состояния глубинного диалога как фактора эффективности профессиональной подготовки учителя, необходимо учитывать внутреннее присущее энергетическому потенциалу микрогруппы движению. Которое объективируется в пяти этапах: этап первый – единство, этап второй – индивидуационная дифференциация, этап третий – личностное отчуждение, этап четвертый – продуктивное восстановление единства, этап пятый свободное взаимодействие и отношение.

Каждому из этапов микрогрупповых взаимодействий и отношений, на пути к глубинному диалогу, должны соответствовать определенные методы и формы: первому этапу единства микрогруппы соответствуют методы и формы создания образа, второму этапу индивидуационной дифференциации соответствуют методы и формы мышления, третьему этапу отчуждения соответствуют методы и формы переживания глубинных

смыслов жизни и культуры, четвертому этапу воссоединению единства микрогруппы соответствуют методы и формы самостоятельного действия, пятому этапу свободного взаимодействия и отношения соответствуют методы самооценки и рефлексии.

Микрогрупповой динамике, в контексте определенного образовательного явления, соответствует динамика физического контакта по правилам которой, микрогруппа претерпевает метаморфозу действительного движения от прямого восприятия ко все более замкнутому, отчужденному расположению микрогруппы в аудитории и через абсолютное физическое отчуждение каждого к вновь восстановленным физическим контактам микрогрупп, а от них к свободному общению в условиях круглого стола.

Глава 5. Обновление содержания педагогических компетенций как результат практического внедрения теории глубинного диалога в педагогическое образование (Модель профессионального становления учителя школы в условиях педагогического образования)

5.1. Совершенствование педагогических компетенций как результат практического внедрения теории глубинного диалога в педагогическое образование

В исследовании разработана и представлена модель профессиональной подготовки учителя в высшем педагогическом образовании в контексте глубинного диалога.

Результативным выражением модели нашего исследования является «пробуждение и формирование глубинных компетенций «призвание» в профессию учителя и «служение» школьникам, обществу, человечеству. Данные компетенции, есть с одной стороны – пробужденный опыт глубинных диалогов, с другой стороны – сформированное компетентностное глубинное отношение к профессии учителя» [289; 301; 302; 308; 310; 314; 315; 316; 319; 330; 331; 337; 338; 339; 340; 341; 345; 353; 354; 412; 417; 418; 419; 420; 423].

Модель профессиональной подготовки учителя школы в контексте теории глубинного диалога.

Бакалавриат

Состояние ментального профессионального мироотношения в контексте «призвания»

1 курс
 Формирование опережающего образа учителя. Синкретизм ментального и трансцендентного мироотношения. Методический комплекс опережающего представления. Образ профессии учителя в контексте компетенций «призвания и «служения». Педагогическая практика «Я к вам пришла».

**Магистратура /
 Специалитет**

1
 Рождение образа трансцендентности профессионального глубинного диалога в контексте «служения»

2 курс

Созерцательные встречи с учителями организаторами глубинного мышления. Созерцательные наблюдения за работой с детьми. Организация события мыслительного диалога	Рационально-мыслительные комплекс овладения опытом организации глубинного мышления. Пробуждение и формирование компетенций организации ментального со-мыслия	Педагогическая практика. Опыт организации глубинных диалогов как радости отраженного со-мыслия, как опыт сформированности компетенции организации отраженного со-мыслия
---	--	---

Ментальные профессиональные глубинные диалоги

3 курс

Встречи с выдающимися воспитателями, организаторами глубинного нравственного диалога. Созерцательное наблюдение за работой педагогов со школьниками. Создание воспитательного события с студентами в контексте глубинного диалога.	Методический комплекс персонализированного глубинного настроения. Пробуждение и формирование компетенций по организации глубинных актов сотрудничества	Педагогическая практика. Апробирование опыта организации глубинных диалогов. Определение сформированности компетенций по организации воспитательных событий глубинного сотрудничества. Обретаются компетенции организации сопереживания персоналу образования и культуры
--	--	--

2

Созерцательное путешествие. Переживание единства мира в контексте профессии. Созерцательные экскурсии: архитектура, музеи, концерты классической музыки, театр. Организация творческого события «Моя профессия как истина «служения»».	Рационально-мыслительный комплекс – пробуждение и формирование компетенций организации проживания диалога истинности профессии учителя.	Педагогические практики. Апробирование компетенций организации глубинного мыслительного диалога со-мыслия в трансцендентной истине
--	---	--

Трансцендентные профессиональные глубинные диалоги

3

Созерцательные путешествия: храмы, мечети, буддийские монастыри. Встречи и диалоги с выдающимися персонами служения в религии, культуре, образовании. Созерцательные экскурсии в мемориальные музеи, на индивидуальные выставки, на концерты исполнителей классической музыки. Творческая организация события на основе глубинного диалога с персоной культуры и образования.	Комплекс персонализации и настроения. Пробуждение и формирование компетенций в организации глубинного диалога переживания добра, благодарности, смысла жизни как служения добру, как компетенции организации глубинного диалога персоны культуры и студента	Педагогическая практика в основе которой проверка сформированности компетенций в организации глубинного диалога переживания добра, благодарности, смысла жизни как служения добру как компетенции организации глубинного диалога персоны культуры и студента
---	---	--

4 курс

Педагогические практики синтетического характера. Взаимопроникновение компетенций организации диалогов мышления и диалогов глубинного персонализированного сопереживания. Завершение формирования образа глубинной компетенции «призвания» к профессии

4

Педагогическая практика апробирования синтетической компетенции «служения» как истины профессии, «служения» как творения добра, восходящего к «служению» как к переживанию гармонии красоты профессии.

Единство компетенции «призвания» к профессии учителя и «служения» детям, Родине, человечеству как целостный образ профессионального мироотношения как опытный синтез ментальных и трансцендентных профессиональных диалогов

В представленной модели профессиональной подготовки учителя в контексте теории глубинного диалога, определено синкретичное начало, возникающее на 1 курсе и олицетворяющее собой образ глубинных компетенций «призвания» и «служения» как результат первоначального опыта глубинных диалогов, где в неразвитом виде, в некоторой виртуальности пробуждаются ментальные и трансцендентные глубинные состояния. На этом этапе могут функционировать предметы, связанные с введением в курсы педагогики, психологии, методики, а так же специальные предметные курсы. Организация обучения на первом этапе представлена комплексами опережающего представления. Далее, как показал опыт исследования, в студенческом сознании пробуждаются глубинные ментальные состояния, которые охватывают обучение в условиях бакалавриата 2, 3, 4 курс. Здесь на каждом из подэтапов пробуждаются и формируются составные будущей компетенции «призвания» к будущей профессии – это овладение организацией глубинного со-мыслия студентов и школьников как состояния радости со-мыслия и глубинное проживание сотрудничества. Обретение компетенции организации глубинного сотрудничества как проживание пафоса жизни профессиональной успешности и компетенции организации со-мыслия и сопереживания в сотрудничестве синтезируются в педагогических практиках 4 курса, где, как показал опыт исследования, пробуждается и заканчивает свое формирование образ компетенции «призвания» к профессии учителя. На 2 курсе все предметные циклы, предлагаемые к обучению, изучаются в условиях комплексов рационального мышления с использованием специальных методов и форм организации глубинного мышления. На 3 курсе при доминирующей роли ментального отражения самосознания студента, все предметные циклы функционируют в комплексах персонифицированного глубинного настроения. Система практик на 4 курсе функционирует в комплексах самостоятельного творческого действия. В этом контексте И.В.

Поставнева указывает: «У студентов, получивших опыт педагогической деятельности в процессе практик, значимыми становятся осознание личностной готовности к педагогической деятельности, уровень профессиональной подготовки, психологический климат в коллективе, возможность самостоятельной и творческой работы, материальное благополучие» [246, с. 45].

На следующем тотальном образовательном этапе, где осуществляется основополагающий профессиональный выбор и направления исследования, и руководителя, глубинный диалог открывается своим трансцендентным основанием в условиях комплекса опережающего представления, где студенческое сознание и самосознание способно проживать опыт истинности профессии, опыт профессионального добра, красоты и творчества, а все предметы первого этапа обращены, с помощью комплекса, к целостному представлению о профессии учителя призванного для истинного служения. Здесь в общечеловеческом контексте определяется компетенция профессионального «служения», где на 1 этапе студенты, в результате созерцательных путешествий, художественно-культурных созерцательных экскурсий, организации творческих созерцательных событий со школьниками, пробуждают в себе опыт глубинного диалога с преподавателем «Я – Ты», со студентами «Я – Мы», с самим собой «Я – Я» и овладевают компетенцией организации глубинного диалога как проживания истинности «служения» в учительской профессии. Так как по словам Е.П. Белозерцева, задачей обучения и воспитания является: «На наш взгляд, все эти задачи следует рассматривать как подчиненные главной – воспитанию гражданина России, - по отношению к которой (задаче) обращение к национальной культуре в рамках регионального компонента выступает единственно возможным средством» [41, с. 45].

Далее, на 2 этапе осуществляются встречи с людьми, отдавшими себя служению в различных формах (религиозному служению, науке, искусству, образованию) созерцательные диалоги с ними, созерцательное наблюдение за

их деятельностью со школьниками, организация творческой встречи школьника с персоной культуры – все это пробуждает глубинное состояние «служения» как добра. Именно открытие и переживание опыта добра дает возможность вхождения в учебный комплекс персонификации и настроения, где осуществляется дальнейшая организация опыта трансцендентных глубинных диалогов и формирование компетенции организации глубинных диалогов на основе взаимопомощи, отданности и отраженности в школьнике. Компетенция организации глубинных диалогов школьников с персонами культуры как переживание отношения добра есть составная общей компетенции «служения». На данном этапе используются учебные комплексы персонифицированного глубинного настроения. В завершении, на 3 этапе в практиках апробируется опыт организации событий, в которых проживается взаимопомощь и созидательность жизни для других как смысл. Обучение в магистратуре или в специалитете завершается педагогической практикой апробирования синтетической компетенции «служения» как истины профессии, «служения» как творения добра, восходящего к «служению» как к переживанию гармонии, красоты профессии, которая развивается в условиях учебного комплекса самостоятельного творческого действия. В.А. Беляева пишет, - «Показателями оценивания результатов образования должны служить ключевые компетенции, определяющие общекультурную, общепрофессиональную и профессиональную подготовку выпускников. Духовно-нравственная, социально-этическая и общая коммуникационная культуры становятся определяющими в профессиональной компетентности специалиста» [47, с. 23]. Далее, уже в профессиональном самостоятельном творчестве субъект образования – студент осуществляет единение компетенции «призвания» к профессии учителя и «служения» детям, Родине, человечеству как целостный образ профессионального мироотношения, как опытный синтез ментальных и трансцендентных профессиональных диалогов.

Теория глубинного диалога в высшем педагогическом образовании требует эффективных доказательств ее профессиональной результативности. Организация специальных условий, в которых возникают глубинные педагогические откровения на уровне глубинно-профессионального «Я – Мы», «Я – Ты» и «Я – Я» требуют убедительных экспериментальных результатов, охватывающих мониторинжным проявлением все уровни функционирования высшего педагогического образования. Размах эксперимента взывает к необходимости соотнести теорию глубинного диалога с существующим в настоящее время пониманием результативности любых педагогических систем в контексте компетентного подхода. С этой точки зрения необходимо дать определение понятию компетенция.

Компетенция – новообразование субъекта деятельности, формирующееся в процессе профессиональной подготовки, представляющее собой системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющих успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности.

Так как в нашем исследовании речь идет о глубинном диалоговом переживании и доказывается необходимость такого рода переживания как основополагающего фактора становления учителя профессионала, имея в виду личностную окрашенность этого состояния, в экспериментальной апробации будет сделан акцент на личностных качествах будущего учителя как фундаменте всей системы профессиональной компетенции. С этих позиций в исследовании предлагается качественно иной взгляд на ключевые педагогические компетенции. В основу их становления в условиях высшего педагогического образования ставится две категории: «призвания» и «служения», которые рассматриваются в триединстве. Категория «призвания»: открытие в собственном сознании состояния общего чувства профессии как способа жизни; открытие существенного видения всей совокупности профессиональных компетенций как компонентов реализации призвания; переживание состояния призвания как оптимизм целостной

жизни человека. Категория «служения»: отношение к школьнику (служение реализации его сущности), служение родине (учительская деятельность это чувство Родины) и служение человечеству (переживание глубинного диалога как акт прикосновения к общечеловеческим задачам в контексте профессии учителя).

В основу экспериментальной апробации, в которой рассматривается связь возникающих в условиях высшего профессионального образования глубинных диалогов и их отраженного влияния на формирование профессиональных компетенций учителя, были положены различные виды мониторинга в виде латентного письменного интервьюирования, опосредованного тестирования, критериального тестирования, а так же открытого диалогового интервьюирования.

Формирующий эксперимент осуществлялся на всех факультетах Южного Федерального Университета, имеющих педагогическую направленность – всего порядка 1000 студентов. Однако основную экспериментальную контрольную группу составили представители факультета Института истории и международных отношений ЮФУ, студенты филологического факультета, биологического и математического. В основную объективированную группу входило 300 студентов, остальная часть общего количества выполняла различные фоновые дополнительные задачи мониторинга. Объектная группа, составляющая 300 человек, была, в свою очередь, разделена на контрольную и экспериментальную. Контрольная группа получала образование в традиционной постановке без создания условий для глубинных диалогов. Образование экспериментальной группы было построено в рамках методологических регулятивных принципов теории глубинного диалога в высшем педагогическом образовании, а так же в обновленных в этом контексте компонентах образования (целеполагание, система средств, методов и форм образования).

Экспериментальная работа осуществлялась на четырех базовых уровнях:

Высший уровень – охватывал 6 лет, в течение которых, студенты получали высшее педагогическое образование, тотальный уровень охвата предполагал динамику апробирования глубинного диалога как на этапе бакалавриата (профессиональный ментальный глубинный диалог), так и в магистратуре (профессиональный трансцендентный глубинный диалог). Система создания условий для возникновения глубинных диалогов рассматривалась как непрерывная. В основу мониторинга были положены выявленные в исследовании базовые глубинные компетенции: «призвания» и «служения», которые в своем становлении возникают и развиваются, качественно изменяясь, каждый год, представляя движение от простого непосредственного интереса к профессии до переживания глубинной компетенции «призвания» к профессии учителя и компетенции «служения» как служения ребенку, родине, человечеству.

На следующем уровне, который в исследовании получил название первый уровень, аналитическому мониторингу подвергалось чувственное выражение компетенций «призвания» и «служения» как базовых для всей совокупности компетенций. Результативной точкой мониторинга на первом уровне явилось тематически завершенная модульный комплекс, включающий в себя систему лекций, семинаров, практических занятий и систему контроля. В основу анализа результатов была положена система чувственных слов Ж. Пиаже.

Второй уровень экспериментальной апробации теории глубинного диалога в высшем педагогическом образовании представлен латентным тестированием деятельности преподавателя после единичного занятия (лекция, семинар, коллоквиум). На данном уровне сравнивалось рациональное изложение необходимости овладения компетенций «призвания» и «служения» и представления о служении с помощью специальных методов в теории глубинного диалога. Скрытая позиция, используемая в мониторинге, была нацелена на определение профессиональных качеств преподавателя, однако, в реальности она

открывала возможности глубинного диалога как фактора понимания компетенций «призвания» и «служения».

Третий уровень экспериментального апробирования осуществлялся с помощью прямого интервьюирования, где в процессе вопросно-ответного диалога определялся эффект фрагмента занятия, построенного по традиционной схеме и в специальной структуре организации глубинного диалога.

Таким образом, экспериментальная апробация исследования, доказывающая эффективность теории глубинного диалога в высшем педагогическом образовании, осуществлялась на четырех уровнях:

высшем, охватывающем высшее педагогическое образование как целостное явление (6 лет);

первом уровне, где экспериментальный анализ был обращен к целостной завершенной модульной образовательной емкости (лекции, семинары, практические занятия, контроль);

втором уровне – экспериментальный анализ результатов использования педагогических механизмов организации глубинных диалогов на уровне глубинных занятий;

третьем уровне – экспериментальный сравнительный анализ фрагментов занятий с использованием традиционных приемов формирования компетенций и специальных приемов организации глубинных диалогов.

5.2. Призвание и служение как базовые глубинные компетенции профессионального педагогического образования.

В данном параграфе работы представлен высший уровень экспериментального анализа, который охватывает целостное завершенное становление компетенций «призвания» и «служения» в течение 6 лет обучения в ракурсе единства бакалавриата и магистратуры. основополагающими этапами мониторинга являлись каждый год обучения, а

так же сезонный мониторинг: осень, зима, весна, лето. В данном случае использовалась идея укрупненной образовательной единицы качественного развития компетенций – год. В основной объектной группы (300 человек студентов) были определены группы контрольного анализа (150 человек) и экспериментального (150 человек). Группы контрольного анализа обучались в условиях традиционного подхода, группы экспериментального анализа в условиях реализации методологических, регулятивных принципов теории глубинного диалога, а так же средств, методов и форм. Объектом анализа стали структурные единицы студенческого дискурса, которые получили название инвариантных фраз. В конце каждого сезона, в течение каждого года, студенты выполняли задания, в которых не было сделано акцента на их экспериментальный анализ. Задания получали студенты в контексте обычных занятий и внеаудиторной работы (экскурсии, путешествия, посещение музыкальных вечеров, спектаклей, симфонических и фортепьянных концертов, лекций, семинаров, практикумов и других различных мероприятий). Как в контрольной, так и в экспериментальной группе исследование охватывало все возможные формы обучения и воспитания студентов, однако, в контрольной группе это был традиционный подход к формированию компетенций, в экспериментальной с позиции теории глубинного диалога.

Согласно 6 годам обучения, в исследовании выявлены 6 уровней экспериментального анализа, которые соответствуют каждому году. Такое построение эксперимента упрощало анализ с одной стороны и с другой выявляло возможности студентов любого курса реализовывать свое понимание сформированности компетенций на различных уровнях, независимо от года обучения.

Первый уровень (1 курс) – представлен двумя типами инвариантных обобщающих фраз:

Тип «А» – я выбрал педагогическое образование, потому что мне нравится предмет, который мы изучаем, я хочу быть учителем;

Тип «Б» – я выбрал педагогический ВУЗ, потому что я хочу быть учителем и люблю детей.

Второй уровень (2 курс):

Тип «А» – меня увлекает предмет, который я буду преподавать, мне это интересно;

Тип «Б» – меня увлекает предмет, и, я хочу, что бы этот предмет так же любили дети.

Третий уровень (3 курс):

Тип «А» – я увлечен педагогикой и психологией, так как хочу разобраться в сущности человеческих отношений;

Тип «Б» – я увлечен психологией и педагогикой, потому что люблю детей и хочу разобраться в том, как организовать образовательный процесс, что бы он соответствовал возрастным характеристикам их восприятия.

Четвертый уровень (4 курс):

Тип «А» – я участвую в педагогической практике для того, что бы продемонстрировать себе и всем свои возможности и показать окружающим наличие во мне педагогического таланта;

Тип «Б» – я участвую в педагогической практике, потому что испытываю радость от общения со школьниками, потому, что вместе с ними я заново переживаю собственное детство и при этом остаюсь для них более опытным старшим товарищем – учителем.

Пятый уровень (1 год магистратуры):

Тип «А» – я выбрал данное магистерское направление, потому что испытываю удовольствие от исследовательской деятельности;

Тип «Б» – я выбрал магистратуру, потому что понимаю призвание ученого как служение образованию, родине и человечеству, мне необходимо окончательно убедиться, что педагогическая деятельность это моя судьба.

Шестой уровень (2 год магистратуры):

Тип «А» – я выбрал профессию учителя-исследователя, так как вижу в этом условия для эффективной реализации;

Тип «Б» – я выбрал профессию учителя исследователя, потому что эта профессия даст мне возможность максимально эффективно реализовать идею служения детям, Родине и человечеству.

Здесь необходимо понимать, что студент, высказывающий свое отношение к профессии на 1 курсе, способен совершенно неожиданно и спонтанно подняться в своем понимании сформированности компетенций «призвания» и «служения» и на 3, и на 4, и даже на 6 уровне, но это в данном случае стихийное откровение. В целом, анализ обобщенных инвариантных фраз показывает, как от сезона к сезону, от года к году, через фразеологический дискурс совершенствуется понимание сформированности двух ведущих компетенций. Еще раз необходимо указать на то, что выделенные в исследовании компетенции «призвания» и «служения» не являются следствием или фоном, они представляют собой основу компетентностного построения в профессиональном отношении будущих учителей.

Каждый год обучения выразился в следующем количественном анализе, представленном в схемах.

Первый уровень (1 курс). В данном случае, с очевидностью просматривается количественная доминанта в контрольной и экспериментальной группе. В контрольной группе обобщающие инвариантные выражения по количеству сосредоточились в типе «А» – 120 человек, 30 человек спонтанно высказались в контексте более глубокого понимания «призвания», то есть в типе «Б». В экспериментальной группе большая часть студентов – 135 человек, выразили свое отношение к профессии в первоначальных глубинных характеристиках типа «Б», остальная часть – 15 человек расположили свои высказывания на разных уровнях типа «А».

Таким образом, уже на первом уровне (1 курс), благодаря внедрению принципов и компонентов теории глубинного диалога, студенты склонны к

более основательным существенным характеристикам своей профессиональной мотивации.

Второй уровень (2 курс). На данном уровне, где доминирующую роль с точки зрения принципа событийности, заявленного в исследовании, студенческое сознание в большей степени обращено к научному дискурсу предметов, однако, в условиях и такой событийной объективации с очевидностью просматривается разнокачественность тенденций. В контрольной группе большая часть студентов высказывается в контексте обобщающих выражений типа «А», значительно меньшая часть студентов расположилась в своих выражениях типа «Б». В тоже время, экспериментальная группа с максимальным преимуществом обращена к характеристикам призвания типа «Б» и только лишь в отдельных случаях студенты высказываются в контексте обобщающих фраз типа «А».

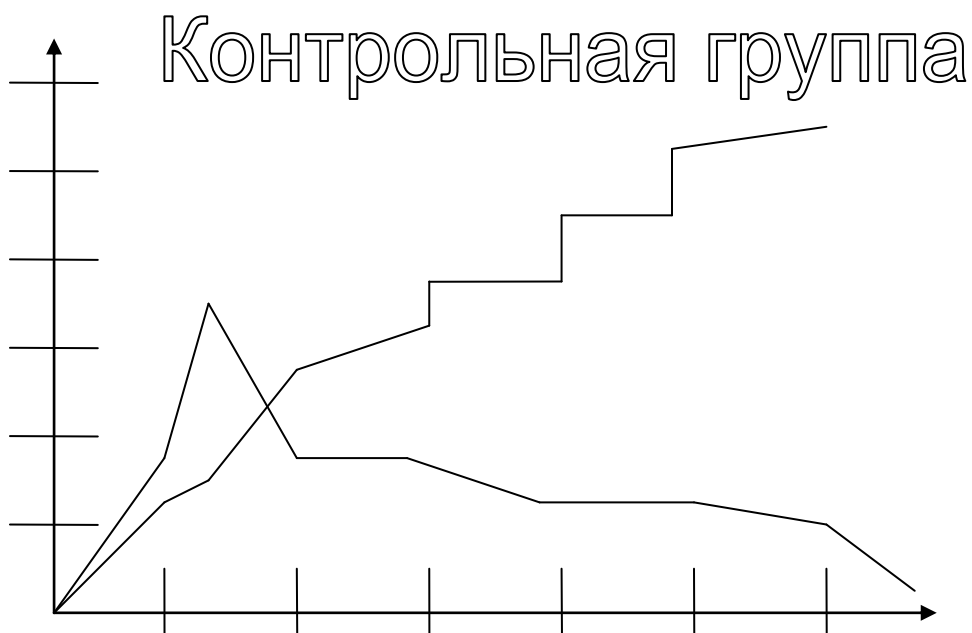
Третий уровень (3 курс). Здесь необходимо подчеркнуть, что, несмотря на личностно-субъективный характер предметов психологии и педагогики, на их имманентную обращенность к анализу детской жизни и сознания, контрольная группа в условиях традиционного образования остается в рамках индивидуально-личностных амбиций, тогда как экспериментальная группа, в еще большем количестве открывает для себя глубинные характеристики «призвания» типа «Б».

Четвертый уровень (4 курс). На четвертом уровне экспериментального анализа, в основу положен анализ обобщающих выражений в условиях педагогической практики. Здесь, в контрольной группе, количество студентов, открывающих для себя глубинные мотивации профессии, несколько увеличилось, однако, в целом эгоистичность мотивации остается достаточно высокой. В тоже время, в экспериментальной группе почти не остается тех, кто выбирает профессию для реализации собственных амбиций. И максимально большая часть студентов выбирает доступную на этом уровне интерпретацию глубинного понимания своей мотивации как «призвания».

Пятый уровень (1 год магистратуры). Здесь необходимо сразу подчеркнуть, что категория «призвания», конечно, в достаточно условном смысле, открыта и сформирована в экспериментальной группе на этапе бакалавриата, в магистратуре же на первое место выходит базовая глубинная компетенция «служения». Как ни странно, но магистранты контрольной группы окончательно теряют ориентацию в контексте высших ценностей профессии, их интересует главным образом собственный успех и карьера. В экспериментальной группе глубинность понимания профессии учителя как служения достигает апогея. Почти 100% участников дискурсивных выражений определяют свою профессиональную мотивацию как «служение» детям, образованию, Родине, человечеству.

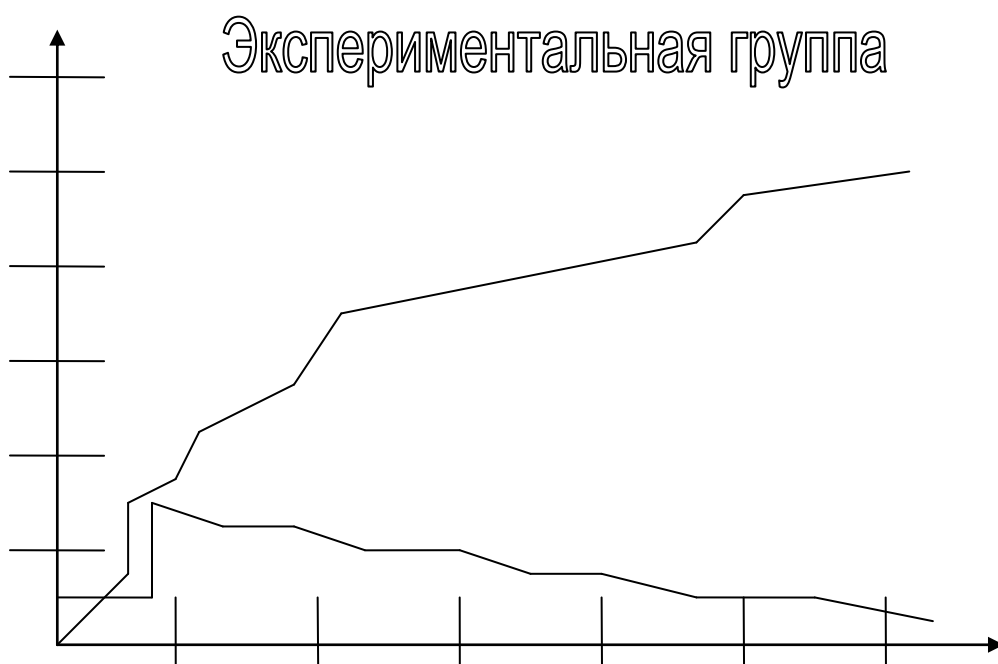
Шестой уровень (2 год магистратуры). Результаты мониторинга инвариантных выражений лишь подтверждают эффективность организации высшего педагогического образования в контексте теории глубинного диалога.

Подводя итоги анализа инвариантных обобщающих выражений, определяющих направленность профессиональной мотивации, связанной с компетенцией служения, в исследовании результаты, полученные в контрольной группе, были определены в следующий график:



Здесь, на графике, с очевидностью, просматривается нарастающая динамика отчуждения объекта исследования, в течение 6 лет, от глубинных ценностей, выраженных в компетенции служения. Это отчуждение достигает апогея как раз в условиях магистратуры. Схематическая кривая отчуждения все более нарастает, а схематическая кривая, которая должна была бы приблизиться к компетенции служения, с каждым годом убывает.

Такого же рода график был составлен в результате общего анализа обобщенных инвариантных выражений в экспериментальной группе:



В данном случае, формирование базовой компетенции служения на основе инвариантных обобщенных выражений, показывает продвижение в осмыслении и переживании глубинных ценностных характеристик профессии и наоборот, кривая характеризующая, абсолютизацию амбиций, эгоизма, карьеризма, к завершению образования сходит к нулю. В данном контексте пишет В.Г. Александрова: «Вбирая в себя многообразие и богатство мировой и отечественной культуры, человек раскрывает в новом свете истинные общечеловеческие ценности, открывает новые горизонты видения мира, отказываясь от сложившихся стереотипов мышления» [14, с. 54].

Таким образом, на высшем уровне компетентностного анализа, где главными базовыми компетенциями были «призвание» и «служение» детям, образованию, Родине, человечеству, показано, что традиционное высшее педагогическое образование, с доминирующим в нем информационно-рациональным подходом пока не создает условий для формирования данных базовых компетенций «призвания» и «служения», и, в тоже время, образовательные процессы, организованные на основе методологических и регулятивных принципов теории глубинного диалога, показывают педагогическую эффективность в формировании базовых компетенций «призвания» на этапе бакалавриата и базовой компетенции «служения» на этапе магистратуры.

В качестве более углублённого добавления дискурсивному пониманию профессионального призвания был использован 16-факторный личностный опросник Р.Кеттела с помощью специальных приёмов определялось проявление 16-ти факторов, понимаемых как основополагающих в профессиональном становлении студента субъекта образования: открытость, развитое мышление, эмоциональная стабильность, сознательность, независимость, смелость, чувственность, твёрдость, доверчивость, мечтательность, практичность, утончённость, самоконтроль, адекватная

самооценка, сильная воля, спокойная самоуверенность. При этом Р. Кеттел подразделил 16 факторов на три группы, назвав их блоками [179, с. 67].

1. Интеллектуальный блок, эмоционально-волевой блок, коммуникативный блок. С точки зрения влияния глубинного диалога на устойчивость профессиональной направленности, главным является эмоционально-волевой блок, на втором месте интеллектуальный, на третьем месте коммуникативный! Результаты эксперимента статистически определились следующим образом: в экспериментальной группе – 60 человек! Из них 37 человек расставили свои приоритеты в последовательности 1,2,3. 13 человек 2,1,3. 10 человек 3,2,1. В то же время, в контрольной группе составляющей 60 человек, 42 человека расставили приоритеты 3,2,1, 10 человек – 2,1,3 и 8 человек 1,2,3. Таким образом, тестирование на основе методики Р. Кеттела выявило, что экспериментальная группа студенты которой в большей степени были обращены к открытию символов и знаков, акцентировали внимание на существенных характеристиках профессии, глубинных смыслах, склонны к более устойчивым факторам профессиональной направленности. Это характеризует содержательную сторону компетенции призвание!

5.3. Переживание смыслов как основа формирования базовых глубинных компетенций в педагогическом образовании

В основе экспериментального анализа, определенного как чувственное выражение базовых компетенций призвания и служения, лежит анализ экспрессивных слов Ж. Пиаже:

- восхитительно
- божественно
- великолепно
- прекрасно
- преданность

- самопожертвование
- предательство
- трусость
- эгоизм
- любовь
- искренность
- уважение
- страсть
- нежность
- польза

Здесь, объектная группа, разделенная на контрольную и экспериментальную, была подвержена контекстному анализу, который осуществлялся в завершении определенных образовательных модульных комплексов. Это мог быть модульный комплекс в курсе истории педагогики, в курсе общей педагогики, в психологии, либо в предметной теме, где в качественной определенности были выстроены лекции, семинары, практические занятия и необходимый контроль. Как контрольная, так и экспериментальная группы должны были выбрать из перечня экспрессивных слов те, которые на взгляд участников эксперимента в большей степени характеризуют изученную тему. Перечень слов был достаточно многообразный, многочисленный и качественно различный. Задача участников эксперимента состояла в простом выборе оценочных слов. В зависимости от выбора, определялось чувственное отношение студентов к компетенциям «призвания» и «служения». Формирующий эксперимент предполагал избрание трех тематических модулей, в течение каждого сезона учебного года: осень, зима, весна. Результаты эксперимента приводятся в таблице.

Таблица динамики чувственных состояний студентов на основе выбора экспрессивных слов (контрольная группа)

Сезоны учебного года	Осень	Зима	Весна	Лето
Высокая экспрессия	10	10	10	10
Умеренная экспрессия	50	40	20	10
Слабая экспрессия	40	50	70	80

Примечание: количество студентов определено в баллах. 300 студентов – 100 баллов. 150 студентов – 50 баллов. 100 студентов – 30 баллов. 50 студентов – 20 баллов. 10 студентов – 10 баллов.

Таблица 15

Таблица динамики чувственных состояний студентов на основе выбора экспрессивных слов (экспериментальная группа)

Количество студентов определено в баллах. 300 студентов – 100 баллов

Сезоны учебного года	Осень	Зима	Весна	Лето
Высокая экспрессия	50	95	80	100
Умеренная экспрессия	100	50	50	42
Слабая экспрессия	0	5	20	8

Примечание: количество студентов определено в баллах. 300 студентов – 100 баллов. 150 студентов – 50 баллов. 100 студентов – 30 баллов. 50 студентов – 20 баллов. 10 студентов – 10 баллов.

В итоге, как мы можем увидеть в таблицах 14 и 15, с очевидностью просматривается качественное различие в выборе экспрессивных слов студентами контрольной и экспериментальной групп. Там, где модульные комплексы реализовывались с позиции традиционного подхода, экспрессивные слова носят умеренный, а иногда слабо умеренный характер. В экспериментальной группе, где преподавание осуществлялось с помощью средств, методов и форм, предлагаемых в теории глубинного диалога, обращенность к словам высокой экспрессии, характеризующим

прикосновение к глубинным смыслам профессии и жизни, значительно превышает это отношение в контрольной группе. В данном случае, необходимо подчеркнуть, что имеется в виду конструктивный, энергичный характер слова, его смелое спонтанное использование. Такого рода явление, можно рассматривать как предпосылку для эффективного формирования базовых глубинных компетенций «призвание» и «служение».

Углублённое понимание компетентностных состояний «призвания» и «служения» ещё более проявляется, показывая свою эффективность с помощью применения методик цветоведения в формирующем эксперименте. Среди авторов его многоаспектного представления: Гете И.-В. «Очерк учения о цвете», Кандинский В. «О духовном в искусстве», Кох Э., Вагнер Г. «Индивидуальность цвета», Луизов А. В. «Цвет и свет», Меес-Кристеллер Е. «Художественная терапия на практике», Миннарт М. «Свет и цвет в природе», Ньютон И. «Оптика или трактат об отражениях, преломлениях, изгибаниях и цветах света», Флоренский П.А. «Небесные знамения», Цойгнер Г. «Учение о цвете», Яньшин П. В. «Введение в психосемантику цвета», М. Люшер Цветовой тест.

Несмотря на многообразие методических подходов, все они сводятся к идее определения развивающегося мироотношения человека, которое выражено в цвете! Здесь за основу была принята апробированная экспериментальной опытной работой инвариантная структурная форма, с помощью которой определялся эффект отношения к профессии. Отношение в данном случае понималось как основа данной компетенции. Сезонный цикл занятий завершался сравнительным цветовым анализом! Студентам давалась возможность выбрать два цвета! В результате они находят точки и линии соприкосновения этих цветов! С добавлением третьего цвета возникают новые точки соприкосновения! В итоге, в любой момент картина представляет собой законченное произведение, готовое к развитию и изменению. В эксперименте были определены критерии: Целостность; Цветовая гармония; Эффект контрастов; Смысловой контекст.

Подводя итоги проделанной работы, с очевидностью просматривается, реализация предложенных критериев у студентов экспериментальной группы! Постоянное обращение к цветовой гамме в течение полугода, опыт смысловых открытий, определённости суждений и умозаключений по поводу профессии определил и гармонию более целостных художественных произведений студентов экспериментальной группы! Гармония экспериментального построения в контексте цветоведения подчёркивается словами И. Гёте: «Желтый и голубой, двигаясь в сторону света, успокаиваются в зеленом, а двигаясь в сторону темноты – усиливаются до (соответственно) красного и фиолетового, и в итоге до пурпура. Желтый и голубой противоположны друг другу по динамике возникновения (желтый есть «затемненный свет», голубой – «просветленная темнота»). Так же противоположны друг другу зеленый и пурпур. Зеленый – успокоение желтого и синего, пурпур – напротив, их взаимное усиление» [106, с. 54].

Таким образом, применение цветowych методик в формирующем эксперименте доказывает, что использование средств, методов и форм в контексте теории глубинного диалога способствует целостному видению педагогических проблем, способности сосредоточения на глубинных смыслах анализируемых явлений к глубинному пониманию творческих задач, что является по существу составными компетенциями, оказывающими влияние на формирование базовых глубинных компетенций «призвание» к профессии учителя и «служения» детям, Родине, человечеству.

5.4. Оценка глубинного диалога на занятиях в вузе как фактор формирования базовых педагогических компетенций

На данном уровне экспериментальной работы, в основу анализа положено одно занятие. Здесь важно понимать, что теория глубинного диалога предусматривает в каждом занятии обращенность к этому уровню состояний сознания студентов. В структуре средств, методов и форм,

предлагаемых теорией, обязательно присутствует механизм, в котором возникают глубинные переживания мыслительного свойства, переживания нравственных смыслов бытия, переживания глубинного волеизъявления. На оценку занятия в ВУЗе могут влиять и побочные факторы, связанные с внутренним состоянием самого студента, настроением преподавателя, его личным обаянием, или наоборот – неприятием его аудиторией и потому, здесь важен латентный подход к определению эффективности занятия относительно базовых компетенций педагогического образования – «призвания» и «служения».

В основу экспериментального задания для контрольной и экспериментальной группы было положено определение профессиональных качеств преподавателя. Причем, в данном случае, лекции, семинары, практические занятия проводились только в структуре, определяемой теорией глубинного диалога. Данные занятия проводились выборочно, с целью определения возможностей пробужденного глубинного сознания и сознания тех студентов, которые не адаптированы к глубинному влиянию. В результате долгосрочного эксперимента, было замечено, что многие студенты из контрольной группы либо не реагируют на художественную образность текста, либо просто игнорируют такого рода фрагменты как ненужные и не полезные. Мы приводим всего лишь одну лекцию по теме: «Великая дидактика Яна Амоса Коменского».

Лекция была выстроена в структуре образа и состояла из 5 компонентов.

Первый фрагмент лекции был связан с восхождением от личностного опыта студентов к символу «Великой дидактики» – на экране демонстрировалась обложка произведения и вдохновенная фраза Я. А. Коменского. Второй фрагмент лекции состоял из 4 логических частей, в которых преподаватель в контексте абсолютно рациональной логики изложил сущность «Великой дидактики». Третий фрагмент лекции был посвящен смыслу жизни Я. А. Коменского, в котором личность педагога

предстала в страданиях самопожертвования во имя образования человечества. Здесь использовались образные тексты «Великой дидактики», а так же, высказывания современников и современных ученых о нем. Завершающей действенной частью лекции была встреча с персоной великого педагога, в которой преподаватель задавал глубинные вопросы от имени портрета Я. А. Коменского. Пятая, рефлексивная часть лекции, латентно представляла из себя фрагмент мониторинга, в котором определялось отношение студентов к компетенциям «призвания» и «служения» в контексте жизни Я. А. Коменского. Экспериментальное задание выглядело не как анализ жизни и деятельности Я. А. Коменского, а как анализ профессиональных качеств лектора.

Этот анализ предстал в следующих критериях:

1. Сформировал ли у вас преподаватель систему понятий «Великой дидактики»?
2. Создавал ли преподаватель проблемные ситуации, способствующие самостоятельному мышлению?
3. Возникали ли на лекции ситуации анализа, обобщения, вычленения главного и т.д.?
4. Возникали ли у вас на лекции переживания, связанные с собственным смыслом профессиональной деятельности?
5. Возникало ли у вас переживание, связанное с собственным смыслом жизни?
6. Возникало ли у вас переживание пафоса отданности делу?
7. Чувствовали ли вы себя человеком, готовым служить детям, Родине, человечеству?
8. Возникало ли у вас на лекции чувство откровения, связанного с благодарностью и добротой?

Здесь важно указать на то, что студенты экспериментальной группы до участия в данном аспекте экспериментального мониторинга постоянно находились под влиянием средств, методов и форм, определенных теорией

глубинного диалога. Студенты контрольной группы, до начала данного мониторинга, обучались в контексте традиционных принципов, средств, методов и форм. Мы выбрали 10 занятий, которые представители контрольной и экспериментальной групп посещали совместно. Цель в понимании направленности студенческого сознания, пробужденного новыми методами и формами и находящимися в условиях традиционного информационного преподавания.

Результаты ответов студентов экспериментальной и контрольной группы были сведены в таблицу (совместное посещение представителей экспериментальной и контрольной группы составляло 90 человек). Задача студентов подчеркнуть то направление анализа лекции, которое было наиболее эффективно на их взгляд реализовано, либо не реализовано. Свое отношение нужно было выразить в знаке «+» или «-». В таблице основные критерии анализа представлены в соответствии их порядковому номеру.

Таблица 16

Таблица по занятиям и критериям

	Занятие 1				Занятие 2				Занятие 3				Занятие 4				Занятие 5				Занятие 6				Занятие 7				Занятие 8				Занятие 9				Занятие 10			
	к		э		к		э		к		э		к		э		к		э		к		э		к		э		к		э		к		э					
	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-						
1	88	2	89	1	83	7	84	6	85	5	86	4	86	4	87	3	85	5	86	4	85	5	88	2	86	4	87	3	86	4	88	2	85	5	86	4	87	3	89	1
2	60	30	82	8	59	31	80	10	62	28	88	2	64	26	85	5	62	28	80	10	61	29	85	5	63	7	86	4	64	6	86	4	64	6	88	2	65	5	87	3
3	80	10	82	8	81	9	83	7	82	8	85	5	83	7	88	2	84	6	85	5	83	7	88	2	81	9	87	3	85	5	86	4	88	2	89	1	87	3	89	1
4	52	48	80	10	50	40	82	8	47	43	85	5	42	48	88	2	40	50	87	3	38	52	88	2	40	50	87	3	39	51	89	1	38	52	89	1	37	53	90	0
5	18	72	88	2	15	75	87	3	14	76	89	1	15	75	87	3	14	76	86	4	12	78	85	5	10	80	88	2	11	79	87	3	13	77	88	2	14	76	89	1
6	60	40	89	1	62	38	87	3	61	39	88	2	63	37	87	3	65	35	88	2	63	37	89	1	62	38	88	2	64	36	87	3	63	37	89	1	65	35	89	1
7	40	50	87	3	36	54	88	2	36	54	87	3	35	55	89	1	34	56	87	3	38	52	87	3	40	50	85	5	39	51	88	2	38	52	88	2	35	55	89	1
8	10	80	90	0	5	85	89	1	9	81	88	2	11	79	87	3	10	80	90	0	5	85	89	1	6	84	89	1	3	87	90	0	8	82	87	3	7	83	90	0

Здесь, в таблице 16, с очевидностью, просматривается качественно разное отношение к прочитанной лекции у студентов контрольной и экспериментальной группы. Контрольная группа, как видно из таблицы, указала на логику лекции, на участие в разрешении проблемных ситуаций, на то, что система знаний получена, что их самостоятельное волеизъявление было реализовано и, значительно меньшая часть контрольной группы, указали на то, что в лекции у них возникло переживание смыслов профессии и жизни. Почти никто не указал на характеристику служения и благодарственного диалога. Студенты экспериментальной группы отнеслись к лекции, как к целостному явлению, они в достаточной мере оценили ее логику, содержательную наполненность, указали на свою удовлетворенность от участия в мыслительных операциях и, без всякого сомнения, указали на ее эффективность с точки зрения обращенности к смыслам профессии и жизни, к пониманию профессии как реализации компетенции «служения», показали возникающие в процессе лекции глубинные состояния благодарности и доброты.

Важным аспектом экспериментальной апробации теории глубинного диалога в высшем педагогическом образовании является анализ использования инструментальных схем, которые являются основой методов организации условий возникновения глубинного диалога. Наиболее распространенной формой глубинного диалога в высшем профессиональном педагогическом образовании, является общение в контексте «Я – Мы». Эффект возникновения глубинного диалога есть бытийственное коллективное переживание студенческой группы в тождестве с переживанием преподавателя. Эффект тождества взаимопроникающее сопереживание смыслов профессии, ориентированного на служение детям, образованию, Родине, человечеству. Это состояние не выявляет автономность каждого из компонентов, это целостное чувственное явление, в котором все компоненты глубинного смысла выстраиваются в определенной

иерархии, но всегда в единстве взаимодополняя и взаимопроникая друг в друга. В основу экспериментального анализа был положен метод смыслового переживания, основанный на инструментальной схеме «керна». Метод был введен в лекцию образ по теме «Современный учитель». Лекция была выстроена согласно структуре лекции «образа» и представлена пятью фрагментами.

1. Мотивационно-символический
2. Опережающего рационального представления.
3. Смысла профессии.
4. Персонифицированного творческого задания.
5. Рефлексии.

В сравнительном анализе важным являлось чтение лекции в контрольной группе студентов по традиционной методике, где содержание выстраивалось в обычном информационно-объяснительном ключе. В экспериментальной группе использовалась структура лекции образа, а предметом сравнительного анализа являлась эффективность метода смыслового глубинного переживания.

Здесь, необходимо подчеркнуть, что в традиционной информационной лекции преподаватель так же указывал на смыслы профессии, но предложил это студентам в качестве нескольких логически взаимосвязанных общих фраз. Суть этих фраз сводилась к следующему – «в учительской профессии важнейшим компонентом является доверие, открытость в общении с детьми, любовь к их жизнеустремленности, профессия учителя в основе своей есть служение Родине, есть служение человечеству».

В экспериментальной группе обращенность к глубинному смыслу профессии была организована на основе метода смыслового переживания в структуре схемы «керна».

Первый этап метода – тождество деталей.

Первый фрагмент метода – обращение к деталям личностного опыта студентов. На этом фрагменте студенты вспоминают своих учителей, как

относились к ним, за что любили, или относились с неприязнью. Итогом стал вопрос – «что для вас учитель?»

Второй фрагмент – учитель зачитывает сформулированные Янушем Корчаком постулаты «миссии учителя на Земле»

Третий фрагмент – выясняется, что идеи Корчака тождественны высказанным мыслям студентов.

Второй этап метода – тождество суждений.

Первый фрагмент – студенты высказывают свое мнение о причинах тождественного понимания миссии учителя студентами и Янушем Корчаком.

Второй фрагмент – преподаватель высказывает свое суждение о природе совпадения жизненных позиций.

Третий фрагмент – студенты и преподаватель приходят к общему суждению о смысле профессии.

Третий этап – тождество переживаний (глубинное откровение). Преподаватель обращается к студентам с монологическим рассказом о подвиге Януша Корчака, который добровольно согласился умереть вместе со своими школьниками, которых фашисты задушили в газовой камере, при этом Корчака палачи отпускали, но он пошел вместе с детьми на смерть, что бы им не было страшно.

И так, основное содержание лекции «Современный учитель»:

1. Тема.
2. Система компетенций, которыми должен владеть современный учитель.
3. Смысл профессии.
4. Выполнение творческого задания.
5. Оценка и рефлексия.

Данная лекция была прослушана несколькими группами студентов, входящих в контрольное объединение, и несколькими группами, входящими в экспериментальное объединение. Каждый раз, отношение студентов к глубинному смыслу профессии фиксировалось с помощью таблицы 17.

Общее количество студентов, прослушавших лекцию – 150 человек, ответы студентов представлены в %

Таблица 17

Отношение студентов к глубинному смыслу профессии.

	Контрольные группы		Экспериментальные группы	
	Что для вас явилось главным в прослушанной лекции?	Система компетенций – 90%	Миссия служения, гражданский подвиг как основа компетенции – 10%	Миссия служения, гражданский подвиг как основа компетенции – 95%
Какие понятия лекции вы бы выделили?	Компетенция, их классификация, признаки – 94%	Нравственность учителя, преданность делу, категория служения – 6 %	Нравственность учителя, преданность делу, категория служения – 100 %	Компетенция, их классификация, признаки – 100%
В чем смысл профессии учителя?	Во владении профессиональными компетенциями – 87%	В служении ребенку, образованию, Человечеству – 13%	В служении ребенку, образованию, Человечеству – 100%	Во владении профессиональными компетенциями – 100%

Экспериментальный анализ выявил обобщенное понимание студентами основных характеристик профессиональной деятельности учителя. Здесь с очевидностью просматривается, что студенты контрольного объединения групп, прослушивающих лекции, в которых глубинные смыслы представлены в виде информации – либо совершенно не понимают глубинных оснований профессии, либо говорят о них так же формально, как это было представлено в лекции. В тоже время, экспериментальное объединение студенческих групп, где каждая лекция, семинар, практическое занятие имеет фрагмент, основанный на специальном методе глубинного переживания, создающий условия для восхождения к диалогу «Я – Мы» и в % отношении и в обобщенных характеристиках указали на то, что миссия учителя в служении детям, образованию, Родине, человечеству и есть основа формирования профессиональных компетенций.

Таким образом, с позиций глубинного диалога, все компетенции высшего профессионального педагогического образования должны рассматриваться на основании двух переживаемых студентами состояний, которые выражаясь, в некоторой непрерывности, представляют собой проявления глубинности, определённые в нашем исследовании, как «призвание» и «служение». Между тем, такое разделение, представляющее своеобразный категориальный анализ, имеет отношение лишь к научному эксперименту, к его «чистым», результативным формам. В реальной жизни эти два состояния, без всякого сомнения, находятся во взаимопроникающем единстве, обогащают друг друга и порождают качественно новые результаты, которые влияют и позитивно изменяют «Я-концепцию» субъекта образования. В этом контексте, мы представляем, применённый в нашем эксперименте тест. Для создания теста мы использовали опыт экспериментальной работы Е. В. Бондаревской, а также опросник профессиональных предпочтений Дж. Холланда [397, с. 67].

Тест «Я-концепция творческого саморазвития».

Особенностью предлагаемого теста является то, что вы должны осмыслить, понять и оценить самого себя с позиций прошлого, настоящего и будущего. Под прошлым имеется в виду то, какими вы были 3-4 года назад. Под будущим имеется в виду то, каким и кем вы себя видите, представляете через 3 года в будущем. Под настоящим имеется в виду то, что вы представляете собой сегодня, по крайней мере, в последний месяц.

Чем интересен и ценен предлагаемый текст? После того, как вы письменно ответите на все вопросы таблицы, вы должны оценить степень и характер вашего саморазвития по следующим критериям:

+ 1 – отмечается существенный прогресс в саморазвитии;

0 – остановленное саморазвитие, т.е. саморазвития практически не отмечается;

-1 – отмечается регресс, т.е. явное ухудшение в плане вашего саморазвития.

Тест «Я-концепция творческого саморазвития»

Вопросы для размышления и ответа	«Я-концепция» в прошлом	«Я-концепция» сегодня	«Я-концепция» в будущем	Степень и характер саморазвития «Я-концепции»
1. Мои приоритетные цели, или чего я добивался добиваюсь и планирую добиться в будущем				
2. Каковы мои увлечения, творческие интересы				
3. Как бы я оценил уровень моих творческих способностей (по 9– бальной шкале)				
4. Что я ценю и буду ценить в людях				
5. Какие личностные качества мне удалось овладеть или, думаю, что еще удастся усовершенствовать				
6. Какие я допускал ошибки и какие ошибки я не хотел бы совершить в будущем				
7. Через какие творческие дела я проявил себя в прошлом стремлюсь реализовать себя сейчас и в чем планирую реализовать себя в будущем				
8. Каковы мои успехи творческие достижения				
9. Каковы мои типичные проблемы и трудности				
10. Как я преодолеваю преодолеваю и планирую преодолевать мои проблемы и трудности				
11. Каковы мои три главных принципа или правила жизни				
12. В чем я видел и вижу смысл своей жизни				

Вопросы для размышления и ответа	«Я-концепция» в прошлом	«Я-концепция» сегодня	«Я-концепция» в будущем	Степень и характер саморазвития «Я-концепции»

				ции»
1. Мои приоритетные цели, или чего я добивался, добиваюсь и планирую добиться в будущем	независимость	Создание крепкой, надёжной семьи	Найти гармонию между профессией и личной жизнью	1
2. Каковы мои увлечения, творческие интересы	Просмотр любимых фильмов	Чтение книг и написание стихов	Верховая езда	1
3. Как бы я оценил уровень моих творческих способностей (по 9-балльной шкале)	5	8	9	1
4. Что я ценю, ценю, и буду ценить в людях	Честность, доброта, искренность, отзывчивость	Честность, доброта, искренность, отзывчивость	Честность, доброта, искренность, отзывчивость	0
5. Какие личностные качества мне удалось, удастся или, думаю, что еще удастся усовершенствовать	замкнутость	Самостоятельность	обретение смелости	1
6. Какие я допускал ошибки, и какие ошибки я не хотел бы совершить в будущем	Доверяла ни тем людям	Доверяю людям, которые меня предают	Доверие, но с реальной оценкой ситуации, самоконтроль и осознанное движение	1
7. Через какие творческие дела я проявил себя в прошлом, стремлюсь реализовать себя сейчас, и в чем планирую реализовать себя в будущем	Написание стихов	Написание педагогической книги (описываю опыт работы в школе)	Педагогическая деятельность	1
8. Каковы мои успехи, творческие достижения	Участие в поэтических концертах	Участие в научных конференциях	Создание надёжной семьи, успешная научная деятельность	1
9. Каковы мои типичные проблемы и трудности	Всегда выполняю работу больше, чем нужно, даже если это очень тяжело	Всегда выполняю работу больше, чем нужно, даже если это очень тяжело	Всегда выполняю работу больше, чем нужно, даже если это очень тяжело	0
10. Как я преодолевал, преодолеваю и планирую преодолевать мои проблемы и	С помощью силы воли	Творчество	Творчество, любовь к делу, сила воли	1

трудности				
11. Каковы мои три главных принципа или правила жизни	Дом, преданность, любимое дело	Ответственность	Дом, преданность, любимое дело, ответственность	1
12. В чем я видел и вижу смысл своей жизни	Счастье в семье	Здоровье родителей, преданность любимому делу, тепло семейного очага	Здоровье родителей, преданность любимому делу, тепло семейного очага	1

Вопросы для размышления и ответа	«Я-концепция» в прошлом	«Я-концепция» сегодня	«Я-концепция» в будущем	Степень и характер саморазвития «Я-концепции»
1. Мои приоритетные цели, или чего я добивался/добиваюсь и планирую добиться в будущем	Друзья	Образование	Квартира, семья, работа	1
2. Каковы мои увлечения, творческие интересы	Машины, мотоциклы	Машины, мотоциклы	Машины, мотоциклы, собаки	1
3. Как бы я оценил уровень моих творческих способностей (по 9–бальной шкале)	6	6	6	0
4. Что я ценю и буду ценить в людях	Правда, ответственность	Правда, ответственность	Правда, ответственность	0
5. Какие личностные качества мне удалось/удается или, думаю, что еще удастся усовершенствовать	Трудолюбие	Точность, расчётливость	Точность, расчётливость	1
6. Какие я допускал ошибки и какие ошибки я не хотел бы совершить в будущем	Прошлая жизнь	Настоящее	Будущее	0
7. Через какие творческие дела я проявил себя в прошлом/стремлюсь реализовать себя сейчас и в чем планирую реализовать себя в будущем	Школа, машины, мотоциклы	Машины, мотоциклы	Машины, мотоциклы	0
8. Каковы мои успехи/творческие достижения	Машины, мотоциклы	Машины, мотоциклы	Машины, мотоциклы	0
9. Каковы мои типичные проблемы и трудности	Возможность легко решить проблему, не откладывая на будущее	Возможность легко решить проблему, не	Возможность легко решить проблему, не откладывая будущее	0

		откладывая на будущее		
10 Как я преодолеваю преодолеваю и планирую преодолевать мои проблемы и трудности	Думать о своих поступках	Решать	Решать	1
11 Каковы мои три главных принципа или правила жизни	Семья, друзья, любовь	Семья, друзья, любовь	Семья, друзья, любовь	1
12. В чем я видел и вижу смысл своей жизни	Семья, друзья, любовь	Семья, друзья, любовь	Семья, друзья, любовь	0

По результатам тестирования необходимо просчитать, сколько баллов вы набрали, и соотнести их со следующей таблицей:

Суммарное число баллов, которое вы набрали	Особенности вашей «Я-концепции творческого саморазвития»
<i>1</i>	<i>2</i>
От -1 до -3	Низкий уровень регресса
-4 до -6	Средний уровень регресса
-7 до -9	Высокий уровень регресса
-10 до -12	Очень высокий уровень регресса
0	Остановленное саморазвитие
От 1 до 3	Низкий уровень прогресса
4 – 6	Средний уровень прогресса
7 – 9	Высокий уровень прогресса
10 – 12	Очень высокий уровень прогресса

Вывод о перспективах вашего творческого саморазвития. После самоанализа ответов на все 12 вопросов, вы сможете скорректировать «Я-концепцию». При корректировке следует использовать критерии:

- индивидуальность – должна учитывать ваши индивидуальные особенности и способности;

- целостность – должна целостно, в системе охватывать все интересующие вас сферы жизнедеятельности;

- гармоничность – должна гармонично сочетать ваше духовное, интеллектуальное и физическое развитие;

- перспективность – должна указывать и раскрывать перспективы вашего роста, развития;

- личная значимость – должна быть для вас интересной и привлекательной.

Мы приводим лишь отдельные тестовые результаты, в которых наиболее рельефно отразились совершенствование «Я-концепции» студентов.

Заметим лишь, что в контрольных группах, несмотря на их высокий интеллектуальный уровень, у многих студентов, порядка 10 % , вообще не возникло желание рефлексировать над «Я-концепцией», примерно 40 % отвечали односложно и без отношения, около 40 % студентов из контрольных групп ответили на вопросы теста, исходя из массовых стереотипов, и только 20 % попытались творчески созерцательно определить саморазвитие «Я-концепции». Между тем, в экспериментальной группе все студенты высказали свое отношение к тестовому заданию. Мы приводим лишь отдельные примеры этих ответов.

В данном случае, сравнительный анализ тестирования «Я-концепция» творческого саморазвития, в течение пяти лет, дает возможность с достаточной точностью определить эффективность предлагаемой технологии. В контрольной группе мы наблюдаем инобытие «Я-концепции» в некоторых внешних характеристиках (знания, выносливость, внешнее изящество и т.д.). В экспериментальной группе, мы видим открытое технологией глубинное отношение к саморазвитию, творчество, добро, красоту, жизнь отданную совершенству мира, его гармонизации. В отдельных ответах мы наблюдаем элементы идентификации, когда личность студента, от собственного эмпирического «Я» восходит в своем понимании мира к всеобщему, трансцендентному, чтобы этот высший уровень экзистенциального диалога вернуть в реальную жизнь.

ЗАДАНИЯ ДЛЯ ТВОРЧЕСКОГО САМОРАЗВИТИЯ

Задание 1

1. Как вы понимаете творческое саморазвитие применительно к самому себе? Выделите приоритетные направления творческого саморазвития.
2. Из перечисленных заданий выберите то, которое заинтересует вас более всего и, изучив соответствующую литературу, обобщите:
 - а) принципы и правила творческого саморазвития Я.А.Коменского;
 - б) принципы и правила творческого саморазвития Ж.Ж.Руссо;
 - в) принципы и правила творческого саморазвития любой, интересной для вас личности.
3. Проведите небольшое исследование и напишите доклад на одну из следующих тем:
 - а) что дает Библия для вашего духовно-творческого саморазвития?
 - б) что дает Коран для вашего духовно-творческого саморазвития?
 - в) что дает буддизм для вашего духовно-творческого саморазвития?
4. Составьте (на выбор) принципы и правила (в форме «нравственного кодекса»): врача, учителя, менеджера, бизнесмена, а также для представителей любой другой профессии. Обсудите их на одном из занятий..
5. Проведите дискуссию на тему: «Что я ценю в людях и в жизни?». После дискуссии предложите каждому члену группы назвать 10 качеств, которые каждый оценивает особенно высоко, а также 10 наиболее значимых компонентов качеств жизни. После этого полученный материал систематизируйте.

Задание 2

1. Напишите сочинение на одну из тем: «Творческую личность разрушить нельзя».

Проанализируйте и перечислите приемы творческой фантазии, использованные:

- а) в сказках А. С. Пушкина;
- б) в сказках Льюиса Кэррола «Алиса в стране чудес» и «Алиса в Зазеркалье».

2. Проведите в группе конкурс на лучший афоризм. Для этого всей группе дается задание закончить начатые предложения: «наивысшее назначение человека это...»; «самое главное в жизни...»; «человек может быть счастливым, если...»; «быть свободным это...»; «красота спасет мир, если...»; «человек только тогда может называться человеком, когда...»; «смысл творчества человека не только в том, чтобы...».

3. Прочитайте книгу Ли Якокка «Карьера менеджера» и сформулируйте принципы и правила жизни конкурентоспособной личности.

4. Проведите хронометраж вашего времени в течение недели. Оцените степень рациональности его распределения. Какой процент времени в течение дня вы расходуете на творческое саморазвитие?

5. Игра «Пресс-конференция» на тему «Мои стратегии творческого саморазвития». Один из членов группы садится в центр, другие по очереди задают ему вопросы по проблемам творческого саморазвития. Затем на его место садится другой член группы и т.д.

Игра «Нестандартные ситуации – нестандартные решения». Группа разбивается на три команды: а) генерирующая нестандартные ситуации; б) генерирующая идеи и предложения выхода из нестандартной ситуации; в) команда экспертов, ставящая оценки и первой и второй группе (по пятибалльной шкале).

В качестве примера нестандартной ситуации может быть:

– Ученик нагрубил учителю! Как поступить классному руководителю?

-В классе осуществляется «травля» одного из учеников! Как поступить учителю?

Приведём несколько примеров выполненных заданий!

Контрольная группа.

Миниатюрное сочинение «Смысл жизни» Кати М.

«Я живу, чтобы жить. Я бы могла ограничиться и этой фразой, но не буду! Я вообще счастливый человек. У меня есть родители. Друзья, учеба. Все горести и неудачи это мелочи жизни, и не стоит на них обращать внимание. У каждого в жизни есть что-то главное, у меня это на данный момент учеба. Я хочу окончить университет с красным дипломом. Но эти желания не сбудутся без усилий. В дальнейшем я хочу удачно выйти замуж, родить детей. Но, прежде всего, я хочу найти работу. Ведь кто же будет обеспечивать пожилых родителей до моего замужества? Придется потрудиться. У меня много увлечений: я рисую, сочиняю, танцую.

А, в общем, ничего во мне особенного нет. Живу и живу себе! Дружу, люблю, учусь...».

Миниатюрное сочинение «Смысл жизни» Саши К.

«Семья, жизнь и здоровье любимых и близких. Друзья, верность и преданность! Любимое и прибыльное дело! Открытие новых горизонтов, познание новых интересов!»

Экспериментальная группа.

Миниатюрное сочинение «Смысл жизни» Юлианы М.

Жизнь протекает спокойно, светло, не торопясь, ставит все по своим местам, по полочкам. А потом в этом отрезке спокойном, тихом возникает течение – быстрое, бурлящее, увлекающее и забирающего тебя в него.

Когда я занимаюсь любимым делом, тем, которое мне интересно, и я полностью отдаюсь ему с той мощью, на которую у меня хватает сил и времени. Игра в тени – мое хобби и мой интерес, наверное, это один из тех периодов, когда жизнь становится бурлящей...

Также я люблю ходить в кино. Но то, что я «хочу» такой же жизни, как на «большом экране» – «Нет» действительно. Увлекает мир, тот мир по сторону занавеса (театр) и экрана (кино)...

Ни в коем случае не могу представить свою жизнь без моей семьи, с которой мне весело, не страшно и интересно.

А любовь, наверно, все представляют как светлое, наполненное другой жизнью. Даже как будто ты открыл окно, вдохнул новый воздух, которым наполняется мир за твоим окном, и новое, свежее, легкое чувство наполнило тебя.

Миниатюрное сочинение «Смысл жизни» Кати С.

«На каждом новом этапе моей жизни менялся мой взгляд на происходящие вокруг вещи! Я меняла мнения о людях, фактах, но в итоге пришла к выводу, что смысл моей жизни кроется в глубоком детстве! Я всегда хотела маленький уютный домик на краю деревушки, раскидистое дерево сирени под окном. А главное, какая бы за окном не буревала стихия, в доме тепло от потрескивающих поленьев и слышен детский смех, а рядом самый близкий человек! Хочется расширить и объять всю глубину мироздания! Много читать, путешествовать, переживать нравственность пробуждённую в людях, хочется быть учителем из рук, которого выходит осознанное добро и творится культура!».

Таким образом, даже в таком примерном сравнении, с очевидностью, просматривается качественное различие студенческого сознания относительно смыслов жизни. В контрольной группе, студенты обращают внимание на поверхностные сиюминутные задачи жизнедеятельности с явным стереотипным контекстом студенческих высказываний. В то же

время, в экспериментальной группе просматривается стройность студенческого, глубинного мышления, которое вообще не имеет в виду ничего взятого не из собственного сознания. Студенческие откровения соотнесены с идеалами любви, истины, добра и красоты.

Рассматривая критерии нашего исследования, мы определили, что современный студент, обучающийся в условиях организации глубинных диалогов, пробуждает в себе отношение к антропоцентрическим ценностям и самостоятельно восходит к осмыслению и переживанию идеалов человечества.

Система создания условий для возникновения глубинных диалогов рассматривалась как непрерывная. В основу мониторинга были положены выявленные в исследовании компетенции «призвания» и «служения», которые в своем становлении возникают и развиваются, качественно изменяясь каждый год, представляя движение от простого непосредственного интереса к профессии до понимания профессии учителя как служения ребенку, родине, человечеству. На следующем уровне, который в исследовании получил название – первый, аналитическому мониторингу подвергалось чувственное выражение компетенции «служения» как базовой для всей совокупности компетенций. Результативной точкой мониторинга на первом уровне явилось тематически завершенная модульная емкость, включающая в себя систему лекций, семинаров, практических занятий и систему контроля. В основу анализа результатов была положена методика чувственных слов Ж. Пиаже. В этом контексте очень важна мысль, высказанная Ю.Н. Крайновой: «Под экспрессивностью понимается выражение эмоций в мимике, в действиях, в поведении. Экспрессивность в контексте эмоциональной компетентности и связи с саногенной рефлексией — это знания о социально приемлемых способах выражения эмоций и навык их выбора, адекватного ситуации» [192, с. 34].

Второй уровень экспериментальной апробации теории глубинного диалога в высшем педагогическом образовании представлен латентным тестированием деятельности преподавателя после единичного занятия (лекция, семинар, коллоквиум). На данном уровне сравнивалось рациональное изложение необходимости овладения компетенцией «служения» и представления о «служении» с помощью специальных методов. Скрытая позиция, используемая в мониторинге, была нацелена на определение профессиональных качеств преподавателя, однако в реальности она открывала возможности глубинного диалога как фактора понимания компетенций профессионального «призвания» и «служения». Третий уровень экспериментального апробирования осуществлялся с помощью прямого

интервьюирования, где в процессе вопросно-ответного диалога определялся эффект фрагмента занятия, построенного по традиционной схеме и в специальной структуре организации глубинного диалога. В процессе проведения исследования применялись методики: «экспрессивные слова» (Ж.Пиаже), методики цветоведения: (Гете И.-В., Кандинский В., Кох Э., Вагнер Г., Луизов А.В., Меес-Кристаллер Е., Миннарт М., Ньютон И., Флоренский П.А., Цойгнер, Яньшин П.В); цветовой тест (М. Люшер), 16-ти факторный личностный опросник (Р. Кеттел), опросник профессиональных предпочтений (Дж. Холланда), разработанная автором методика качественного анализа глубинных суждений «инвариантные фразы», проективные методики: «Современный учитель», «Я-концепция творческого саморазвития», «Смысл жизни», «Дом моей души», Профессия учителя как «призвание» и «служение», «Принципы и правила творческого развития великого педагога» (Я.А.Коменский, Ж.Ж. Руссо, И.Г Песталоцци и т.д.). Экспериментальная апробация исследования, доказывающая эффективность теории глубинного диалога в высшем педагогическом образовании осуществлялась на четырех уровнях.

Таблица 19

Результаты сформированности глубинных компетенций «призвания» и «служения» в экспериментальной работе.

Уровни экспериментальной апробации	Формирование глубинных компетенций «призвания» и «служения»	На начало эксперимента (в %)		На конец эксперимента (в %)	
		В экспериментальной группе	В контрольной группе	В экспериментальной группе	В контрольной группе
Высший, охватывающий образование как целостное явление	Целостное завершение становление базовых компетенций «призвания» и «служения»	7%	6%	87%	12%
Первый, обращенный к целостной завершённой модульной образовательной емкости	Чувственное выражение базовых компетенций «призвания» и «служения»	10%	9%	92%	22%
Второй – уровень глубинных занятий	Глубинный диалог как фактор	7%	8%	96%	10%

	понимания компетенций «призвания» и «служения»				
Третий уровень – фрагменты занятий.	Отношение студентов к глубинным компетенциям «призвания» и «служения»	12%	14%	98%	28%

Как показывает представленная таблица 19, формирования глубинных компетенций «призвания» и «служения» наиболее эффективно уровневое движение осуществилось у студентов экспериментальной группы, где процесс профессиональной подготовки осуществлялся в критериях теории глубинного диалога в высшем педагогическом образовании. На высшем уровне, охватывающем высшее педагогическое образование как целостное явление, становление глубинных компетенций «призвания» и «служения» выразилось: на начало эксперимента в контрольной группе в 6%, на начало эксперимента в экспериментальной группе в 7%, на конец эксперимента в контрольной группе в 12 %, на конец эксперимента в экспериментальной группе в 87%, т.о. в контрольной группе рост целостной сформированности глубинных компетенций «призвание» и «служение» составил 5 %, в экспериментальной группе 80%, что доказывает эффективность системного использования теории глубинного диалога в высшем педагогическом образовании. На первом уровне, обращённом к целостной образовательной ёмкости, определялась эффективность чувственного выражения глубинных компетенций «призвание» и «служение». На начало эксперимента в контрольной группе уровень чувственного выражения глубинных компетенций «призвание» и «служение» составил 9%, в экспериментальной группе 10%; на конец эксперимента в контрольной группе 22%, в экспериментальной группе 92%, т.о. рост эффективности гармонизации чувственного выражения глубинных компетенций «призвания» и «служения» в контрольной группе составил 13%, в экспериментальной группе 82%. В результате, очевидно, что образовательная ёмкость, организованная в

критериях теории глубинного диалога в высшем педагогическом образовании оказывает более эффективное влияние на гармонизацию чувственного выражения глубинных компетенций «призвания» и «служения». На втором уровне, определённом в исследовании как уровень глубинных занятий, глубинный диалог выступает как фактор понимания глубинных компетенций «призвания» и «служения». Качество «понимания» глубинных компетенций «призвания» и «служения» на начало эксперимента в контрольной группе составило 8%, на конец эксперимента 10%, в экспериментальной группе на начало эксперимента 7%, на конец эксперимента 96%, т.о. рост качества «понимания» глубинных компетенций «призвание» и «служение» в контрольной группе составил 2%, в экспериментальной группе 89%, что показывает эффективность построения отдельных занятий на основе инвариантных форм в теории глубинного диалога. На третьем уровне, определённом в исследовании как отдельные фрагменты занятий анализировалось отношение студентов к глубинным компетенциям «призвание» и «служение». На начало эксперимента выраженность отношения в контрольной группе составила 14%, на конец эксперимента 28%, в экспериментальной группе на начало эксперимента 12%, на конец эксперимента 98%. В результате рост выраженности отношения студентов к глубинным компетенциям «призвание» и «служение» в контрольной группе составил 14%, в экспериментальной группе 86%.

Итоги данного экспериментального уровня доказывают, что фрагменты, построенные на основе средств и методов, определяемых теорией глубинного диалога, значительно эффективней с позиции формирования отношения студентов к глубинным компетенциям «призвание» и «служение». Позитивная динамика сформированности компетенций «призвание» и «служение» в экспериментальной группе происходит вследствие ряда педагогических обстоятельств: высшее педагогическое образование определило необходимость тождества рационально-технологической и глубинно-смысловой направленности профессиональной

подготовки учителя, высшее педагогическое образование проектировалось на основе теории глубинного диалога, где предметной сферой данного образования явилась система образовательных событий, соотнесенных с внутренней событийностью субъекта образования – студента, открывающего глубинные смыслы профессии, в качестве метода духовно-нравственного образования студента выступил глубинный диалог как условие перехода от внешней ориентации мироотношения к внутренним глубинным смыслам профессии, деятельная организация учебного процесса была соотнесена с глубинным диалогом на основе имманентного движения студенческого сознания (образ, анализ, смысл, действие, рефлексия) и обращена к внутренней событийности, основу содержания высшего педагогического образования составил личностный глубинно-смысловой опыт студента, предполагающий наличие ценностно-смысловых тенденций, являющихся актуальной основой для восхождения к глубинному диалогу. В основу образовательного механизма духовно-нравственного становления личности студента – будущего учителя положена теория глубинного диалога с определенными в исследовании методологическими и регулятивными принципами, обновленным содержанием, новой классификации средств; методов и форм; а эмпирический базис содержит основные факты, данные и результаты рациональной обработки педагогических явлений и процессов с учетом индифферентных явлений в современном высшем педагогическом образовании.

Выводы по главе 5

Экспериментальная работа осуществлялась на четырех базовых уровнях:

Высший уровень – охватывал 6 лет, в течение которых, студенты получали высшее педагогическое образование, тотальный уровень охвата предполагал динамику апробирования глубинного диалога как на этапе бакалавриата, так и в магистратуре. Система создания условий для возникновения глубинных диалогов рассматривалась как непрерывная. В

основу мониторинга были положены выявленные в исследовании компетенции призвания и служения, которые в своем становлении возникают и развиваются, качественно изменяясь, каждый год, представляя движение от простого непосредственного интереса к профессии, до понимания профессии учителя как служения ребенку, родине, человечеству.

На следующем уровне, который в исследовании получил название – первый, аналитическому мониторингу подвергалось чувственное выражение компетенции служения как базовой для всей совокупности компетенций. Результативной точкой мониторинга на первом уровне явилось тематически завершенная модульная емкость, включающая в себя систему лекций, семинаров, практических занятий и систему контроля. В основу анализа результатов была положена система чувственных слов Ж. Пиаже.

Второй уровень экспериментальной апробации теории глубинного диалога в высшем педагогическом образовании представлен латентным тестированием деятельности преподавателя после единичного занятия (лекция, семинар, коллоквиум). На данном уровне сравнивалось рациональное изложение необходимости овладения компетенцией служения и представления о служении с помощью специальных методов в теории глубинного диалога. Скрытая позиция, используемая в мониторинге, была нацелена на определение профессиональных качеств преподавателя, однако в реальности она открывала возможности глубинного диалога как фактора понимания компетенции служения.

Третий уровень экспериментального апробирования осуществлялся с помощью прямого интервьюирования, где в процессе вопросно-ответного диалога определялся эффект фрагмента занятия, построенного по традиционной схеме и в специальной структуре организации глубинного диалога.

Таким образом, экспериментальная апробация исследования, доказывающая эффективность теории глубинного диалога в высшем педагогическом образовании осуществлялась на четырех уровнях:

1. высший, охватывающий высшее педагогическое образование как целостное явление (6 лет);
2. первый уровень, где экспериментальный анализ был обращен к целостной завершенной модульной образовательной емкости (лекции, семинары, практические занятия, контроль);
3. второй уровень – экспериментальный анализ результатов использования педагогических механизмов организации глубинных диалогов на уровне глубинных занятий;
4. третий уровень – экспериментальный сравнительный анализ фрагментов занятий с использованием традиционных приемов формирования компетенций и специальных приемов организации глубинных диалогов.

В то же время в исследовании была предпринята попытка тестирования основанного на «Я-концепции» саморазвития студентов в контексте теории глубинного диалога, которая выявила, что даже в таком примерном сравнении с очевидностью, просматривается качественное различие студенческого сознания относительно смыслов жизни. Высказывания студентов в контрольной группе носят стереотипный, поверхностный характер. В то же время, в экспериментальной группе просматривается стройность глубинного мышления соотнесенного с идеалами добра, истины, любви и красоты.

В исследовании мы заключили, что в результате проведенной экспериментальной работы, студенты – будущие учителя ориентируются на самореализацию, самоопределение, личный интерес, социальные ценности, ценности нравственного общекультурного развития, свободу выбора в контексте глубинных компетенций «призвания» к профессии учителя и «служения» человеку, родине, человечеству. В условиях единого образовательного пространства, ядром воспитания личности будущего учителя, является теория глубинного диалога, создающая условия для переживания истоков человеческой нравственности и мироотношения. В его сознании закладываются тенденции свободной, активной, индивидуальной,

способной к личностной детерминации и общения и сотрудничества с другими людьми, самим собой и культурой, освоением общечеловеческих ценностей, деятельностью-креативностью, поиском творческих решений, поведением автономным, саморегулируемым.

Заключение

В исследовании были определены методологические предпосылки необходимости глубинных диалогов в профессиональном становлении студентов педагогических специальностей. Методологический анализ философских психологических исследований, а также работ в области истории педагогики, анализ педагогических исследований XX в. и осмысление опыта исследований современного высшего педагогического образования указал на необходимость исследования категории глубинного диалога в высшем педагогическом образовании, понимания его как важнейшего фактора, влияющего на формирование профессиональных компетенций современного учителя школы, на его духовно-нравственное развитие, на понимание его миссии в контексте страны и человечества.

Исследования методологических принципов возникновения и организации глубинных диалогов в высшем педагогическом образовании дают возможность определить понятие глубинного диалога и пять основных методологических принципов, которые практически реализуются в выявленных методологических законах. Определены: принцип событийности в теории глубинного диалога в высшем педагогическом образовании, принцип единого образовательного пространства, принцип интенционального инструментализма, принцип инвариантной структурной формы, принцип коммуникативной динамики.

В исследовании дано понятие глубинного диалога в высшем педагогическом образовании, намечены его формы и представлены его основные виды. Определенный на разных уровнях и в различных функциональных проявлениях глубинный диалог можно осмысливать как входящий в замыслы образования, образовательное пространство, в образовательную деятельность и поведение, а также возможно определение его места в инвариантной структуре современного образования.

Таким образом, в главе «Регулятивные принципы и закономерности теории глубинного диалога» дано определение регулятивного принципа и представлены принципы целеполагания. Целеполагание полагает цель, цель построена в процессе, процесс реализован в результате. Можно сказать, что целеполагание – это педагогический гештальт, где фигура «целостность» ясно просматривается на фоне «пространства». Целеполагание системы целей предлагает специфику содержания, доминирующую соотнесенность средств, методов и форм и, конечно, предполагает результат. Опережающая система образов целеполагания всеохватна и обращена к рождающей системе поведения субъекта образования, способного адаптироваться в социуме и строить его, представлять мир с высоты тотального мышления и чувств.

Регулятивный принцип погружения – важнейшая педагогическая максима, правила которой должны неукоснительно выполняться высшим педагогическим образованием. Погружение в теорию глубинного диалога связано с категорией «отчуждение». Это необходимо понимать так, что студент, вступивший в единое образовательное пространство педагогического вуза, должен почувствовать свое поэтапное отчуждение от реальных взаимодействий и отношений в социуме. Это означает, что он входит в контекст абсолютно нового знаково-символического пространства, в систему особого дискурса, особых профессиональных переживаний и настроений, переходящих в обладающие критериальным свойством, квазипрофессиональные и профессиональные действия. Это отчуждение достигает меры в момент возникновения глубинных отношений, актов педагогического созерцания, переживания своей миссии педагога как смысла жизни.

В представленном исследовании также выявлены и сформулированы основные закономерности погружения в контексте теории глубинного диалога высшего педагогического образования.

Регулятивный принцип самостоятельности: понятие глубинного диалога в высшем педагогическом образовании предполагает действительное

откровение самосознания субъектов образования. Это откровение возникает в результате сложной поэтапной педагогической работы целой системы условий, в результате которой человек способен созерцать бытийственные основы будущей профессии.

На этой основе в исследовании были выявлены, определены и исследованы закономерности регулятивного принципа самостоятельности в теории глубинного диалога в высшем педагогическом образовании.

Регулятивный принцип актуализации в теории глубинного диалога в высшем педагогическом образовании: в данном случае под актуальностью понимается возникающая связь между глубинным чувственным откровением и сиюминутным воплощением этого состояния в практику работы учителя. Здесь важно понимать, что глубинный диалог, возникающий в условиях высшего педагогического образования, – это явление мгновенное по своему проявлению, но устойчивое и не исчезающее из памяти никогда в силу своей соотнесенности с вечностью.

Другая сторона связи – сиюминутность, это непосредственные практические формы работы учителя, которые интенционально обращены к необходимости их одухотворения результативным актом глубинного диалога.

В то же время в исследовании выявлены и сформулированы основные закономерности регулятивного принципа индивидуального подхода при микрогрупповом высшем педагогическом образовании в теории глубинного диалога.

Определено, что содержание нового образования предполагает развитие пяти основополагающих направлений, представляющих основную систему его компонентов:

1. Знаково-символическая конфигурация высшего педагогического образования.
2. Система понятий и фактов образования как иерархия соподчинения и взаимовлияний.

3. Система художественных образов ментального и духовно-нравственного типа.

4. Система действенных ситуаций.

5. Система текстов и образов оценочной и рефлексивной направленности.

В исследовании рассмотрены средства высшего педагогического образования в свете теории глубинного диалога. В целом они представляют собой не абстрактную классификацию, а некоторый механизм, с помощью которого осуществляется переход от внешней рациональной ориентированности студенческого сознания к переживанию глубинных оснований профессии. Средства, будучи классифицированы на словесные, наглядные и практические, функционируют в такой конфигурации на всех уровнях единого образовательного пространства.

В исследовании представлены всеобщие, общие и частные методы высшего педагогического образования в теории глубинного диалога. Необходимо указать на то, что как в горизонтальном построении, так и при вертикальном уровне подходе все методы обладают одинаковой педагогической ценностью. Как показал опыт, перестановка или игнорирование какого-то из уровней методической организации может привести к дискредитации общего метода логического замысла.

Анализ форм высшего педагогического образования в теории глубинного диалога выявил пять основополагающих структурных форм организации высшего педагогического образования в теории глубинного диалога, которые способны функционировать на всех уровнях образовательного пространства, имея при этом инвариантное построение.

Экспериментальная работа исследования осуществлялась на четырех базовых уровнях.

Высший уровень охватывал 6 лет, в течение которых студенты получали высшее педагогическое образование, тотальный уровень охвата предполагал динамику апробирования глубинного диалога как на этапе

бакалавриата, так и в магистратуре. Система создания условий для возникновения глубинных диалогов рассматривалась как непрерывная. В основу мониторинга была положена выявленная в исследовании компетенция служения, которая в своем становлении возникает и развивается, качественно изменяясь каждый год, представляя движение от простого непосредственного интереса к профессии до понимания профессии учителя как служения ребенку, родине, человечеству.

На следующем уровне, который в исследовании получил название «первый», аналитическому мониторингу подвергалось чувственное выражение компетенции служения как базовой для всей совокупности компетенций. Результативной точкой мониторинга на первом уровне явилась тематически завершенная модульная емкость, включающая в себя систему лекций, семинаров, практических занятий и систему контроля. В основу анализа результатов была положена система чувственных слов Ж. Пиаже.

Второй уровень экспериментальной апробации теории глубинного диалога в высшем педагогическом образовании представлен латентным тестированием деятельности преподавателя после единичного занятия (лекция, семинар, коллоквиум). На данном уровне сравнивалось рациональное изложение необходимости овладения компетенцией служения и представления о служении с помощью специальных методов в теории глубинного диалога. Скрытая позиция, используемая в мониторинге, была нацелена на определение профессиональных качеств преподавателя, однако в реальности она открывала возможности глубинного диалога как фактора понимания компетенции служения.

Третий уровень экспериментального апробирования осуществлялся с помощью прямого интервьюирования, где в процессе вопросно-ответного диалога определялся эффект фрагмента занятия, построенного по традиционной схеме и в специальной структуре организации глубинного диалога.

Таким образом, экспериментальная апробация исследования, доказывающая эффективность теории глубинного диалога в высшем педагогическом образовании, осуществлялась на четырех уровнях и показала высокую результативность в формировании основополагающей профессиональной компетенции учителя – служения ребенку, образованию, родине, человечеству.

Литература

1. Абакумова, И. В. Базовые понятия классической дидактики в контексте теории смысла / И. В. Абакумова // Вестник ОГУ. – 2002. – № 8. – С. 14–19.
2. Абакумова, И. В. Личностный смысл как компонент личностной модели образовательного процесса / И. В. Абакумова // Психология и практика. Ежегодник Российского Психологического Общества. – Ярославль, 1998. – Т. 4, вып. 2. – С. 3–5.
3. Абакумова, И. В. Личностный смысл как педагогический фактор и его использование в учебном процессе : автореф. дис. ... канд. пед. наук / И. В. Абакумова. – Ростов н/Д, 1989.
4. Абакумова, И. В. Смысл как научная категория и влияние его концептуальных интерпретаций на теорию образования и обучения / И. В. Абакумова // Научная мысль Кавказа. – 2002. – № 13 (39). – С. 146–151.
5. Абакумова, И. В. Смыслодидактика : учебник для магистров педагогики и психологии / И. В. Абакумова. – М. : КРЕДО, 2008. – 87 с.
6. Абасов, З. А. Ученик как субъект педагогической технологии / З. А. Абасов // Школьные технологии. – 2001. – № 2. – С. 39–45.
7. Абульханова-Славская К. А. Диалектика человеческой жизни. М., 1977.
8. Абульханова-Славская, К. А. Личностный аспект проблемы общения / К. А. Абульханова-Славская // Проблема общения в психологии. – М., 1981. – С. 218–241.
9. Абульханова-Славская К. А. О субъекте психической деятельности. М., 1973.
10. Абульханова-Славская, К. А. Принцип субъекта в философско-психологической концепции С. Л. Рубинштейна / К. А. Абульханова-Славская // Сергей Леонидович Рубинштейн. Очерки, воспоминания, материалы. – М., 1998. – С. 10–60.

11. Аврелий, Августин. Исповедь / Августин Аврелий / История моих бедствий / Петр Абеляр. – М., 1992. – 150 с.
12. Аврелий, Августин Блаженный. Трактаты о различных вопросах / Августин Блаженный Аврелий. – М. : ЦБПИ, 2007.
13. Агафонов, А. Ю. Человек как смысловая модель мира. Прологомены к психологической теории смысла / А. Ю. Агафонов. – Самара : БАХРАХ-М, 2000. – 336 с.
14. Александрова В.Г. Мир духовных исканий учителя / В.Г. Александрова // Вестник московского городского педагогического университета. Научный журнал. Серия: Педагогика и психология №4. – М. 2009.
15. Алферов, А. Д. Психология развития школьников : учеб. пособие по психологии / А. Д. Алферов. – Ростов н/Д : Феникс, 2000. – 384 с.
16. Амонашвили, Ш. А. Основы гуманной педагогики. В 20 кн. Кн. 3. Школа жизни / Ш. А. Амонашвили. – М.: Амрита, 2012. – 320 с.
17. Амонашвили, Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш. А. Амонашвили. – Минск, 1990. – 243 с.
18. Аристотель. Сочинения : в 4 т. / Аристотель. – М., 1985. – Т. 1. – 232 с.
19. Арнхейм, Р. Искусство и визуальное восприятие / Р. Арнхейм. – М., 1984. – 124 с.
20. Асмолов, А. Г. По ту сторону сознания : методологические проблемы неклассической психологии / А. Г. Асмолов. – М. : Смысл, 2002. – 480 с.
21. Бабанский, Ю. К. Личностный фактор оптимизации обучения / Ю. К. Бабанский // Вопросы психологии. – 1984. – № 1. – С. 51–57.
22. Батаршев, А. В. Психолого-педагогическая концепция самореализации педагога профессиональной школы / А. В. Батаршев // Педагогика. – 2011. – № 9. – С. 62–68.
23. Батищев Г.С. Введение в диалектику творчества. СПб, 1997.
24. Батищев Г.С. Особенности культуры глубинного общения / Г.С. Батищев // Вопросы философии. – 1995. №3.

25. Батов, В. И. По ту сторону слова. Очерки практической психогерменевтики : от Иисуса Христа до Владимира Высоцкого / В. И. Батов. – М. : МПА, 2001. – 268 с.
26. Бахтин, М. М. К методологии гуманитарных наук / М. М. Бахтин // Эстетика словесного творчества. – М. : Искусство, 1979. – С. 361–373.
27. Бахтин, М. М. К философии поступка / М. М. Бахтин // Философия и социология науки и техники. – М., 1986.
28. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М., 1979. – 418 с.
29. Белозерцев Е.П. Вековечные ценности образования в контексте поиска Красоты, Добра, Истины // Международный симпозиум «Путь, Истина и Жизнь». Материалы научно-практической конференции «Истина, Добро и Красота в постсовременной картине мира». Альмонах. – Курск, 2014. – С. 51-55
30. Белозерцев Е.П. Возвращаясь к теме триединства отечественного образования / Е.П. Белозерцев // Философия отечественного образования: история и современность. Пенза, 2014. – С. 7-11.
31. Белозерцев Е.П. ВУЗ: наследие, культурно-образовательная среда, диалог / Е.П. Белозерцев // Наука. Искусство. Культура. 2012 №1. С. 117-130
32. Белозерцев Е.П. Образ и смысл русской школы. Очерки прикладной философии образования / Е.П. Белозерцев. – Волгоград: Перемена, 2000. – 460 с.
33. Белозерцев Е.П. Образование в контексте геополитических событий / Е.П. белозерцев // Берегиня.77.Сова. – 2015. - №2(25). – С.253-266.
34. Белозерцев Е.П. Образование: историко-культурный феномен: курс лекций / Е.П. Белозерцев. – Изд-во Р. Асланова «Юридический центр Пресс», 2004.

35. Белозерцев Е.П. Размышления о методологической культуре исследования отечественного образования / Е.П. Белозерцев // Педагогика 2014 №4. М.: ООО Педагогика, 2014. – С. 115-121.
36. Белозерцев Е.П. Русский мир: Поиски образованного человека / Е.П. Белозерцев // Педагогика 2014 №9. М.: ООО Педагогика, 2014. – С. 115-123.
37. Белозерцев Е.П. Триединство отечественного образования как идеология возрождения русской национальной культуры: вспоминая заветы К.Д. Ушинского / Е.П. Белозерцев // Психолого-педагогический поиск. - 2014 №2. – Рязань: Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина. – 2014. С. 35-40.
38. Белозерцев Е.П. Феномен духовно-нравственного становления человека в современной педагогике и образовании / Е.П. Белозерцев // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2009. Т. 6. №3. С. 79-84.
39. Белозерцев Е.П. Феномен культурно-образовательной среды сквозь призму современной философии образования / Е.П. Белозерцев, А.И. Павленко // Вестник костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – Кострома. – 2012. С. 82-85.
40. Белозерцев Е.П. Феноменология культурно-образовательной среды / Е.П. Белозерцев, А.И. Павленко // Психолого-педагогический поиск. - 2011 №8. – Рязань: Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина., – 2011. С. 42-47.
41. Белозерцев Е.П. Философско-педагогическое наследие отчего края: в контексте профессионального становления // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2014. №1 (262). С. 197-206
42. Белозерцев Е.П. Философско-педагогическое наследие Отчего края: рабочая программа учебной дисциплины для магистров, обучающихся

по направлению "Педагогическое образование"/ Е.П. Белозерцев, В.В. Будаков, В.В. Варава под ред. М.В. Шакуровой.. - Воронеж : ВГПУ, 2012. - 36 с.

43. Белозерцев Е.П. Философско-педагогическое наследие Отчего края: монография / Е.П. Белозерцев, В.В. Будаков, В.В. Варава. – Воронеж: ВГПУ, 2015. – 308 с.
44. Белый, А. Символизм как миропонимание / А. Белый. – М., 1990. – 550 с.
45. Беляева В.А. Вопросы высшего педагогического образования в современной России / В.А. Беляева // Вестник православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. 2014 №2. – М., 2014. – С. 18-24.
46. Беляева В.А. Компетентностный подход в образовательной системе: моделирование и проектирование / В.А. Беляева. – Рязань: Изд-во РГУ им. С.А. Есенина, 2014. 206 с.
47. Беляева В.А. Компетентностный подход в современном образовании / В.А. Беляева // Инновационное развитие образования в регионах Российской Федерации: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. Рязань, 2013. С. 20-23.
48. Беляева В.А. Модель духовно-нравственного воспитания студенческой молодежи в научно-образовательном центре духовно-нравственной культуры и воспитания ВУЗа / В.А. Беляева, А.А. Петренко // Гуманитарий: актуальные проблемы науки и образования. 2013 №2 (22). С1-14.
49. Беляева В.А. О проблеме ценностных ориентиров высшего педагогического образования / В.А. Беляева // Известия Российской академии образования. 2014 №1 (29). М., 2014. – С. 59-64.
50. Беляева В.А. Педагогическая система И.П. Иванова в современном контексте духовно-нравственного воспитания школьников / В.А.

- Беляева, О.Н. Маслюк. – LAP LAMERT Academic Publishing / Германия. 2012. – 140 с.
51. Беляева В.А. Проблема воспитания ценностных ориентаций у несовершеннолетних девушек в условиях воспитательной колонии / Человек: преступление и наказание 2013 №3 (82). - М.: «Редакционно-издательский отдел Академии ФСИН России», 2013. – С. 163-166
 52. Беляева В.А. Проблема духовно-нравственного воспитания личности в процессе образования / В.А. Беляева // Российский научный журнал. – 2012 №4 (29). - М.: 2012. С.101-106.
 53. Беляева В.А. Проблема ценностно-смысловых ориентиров студенческой молодежи и пути ее решения / В.А. Беляева, А.А. Петренко // «Психолого-педагогический поиск» Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина 2012 № 3(23). -Рязань: 2012. С.79-84.
 54. Беляева В.А. Профессиональная компетентность педагога в условиях внедрения ФГОС нового поколения / В.А. Беляева, А.А. Петренко // Российский научный журнал. 2012 №6 (31). - М.: 2012, С. 97-101.
 55. Беляева В.А. Проектно-творческая деятельность студентов как средство формирования общекультурных и профессиональных компетенций / В.А. Беляева, Л.К. Гребенкина // Российский научный журнал. 2014 №2 (40). М., 2014. – С.125-131.
 56. Беляева В.А. Теоретико-методологические проблемы воспитания студентов в высшей школе / В.А. Беляева // Российский научный журнал. – 2013 №4 (35). - М.: РИЭПСИ, 2013. – С. 79-84.
 57. Беляева В.А. Школа переходит в новое качество: технология внедрения инноваций / В.А. Беляева, А.А. Петренко // Народное образование. – М., 2010. - №7. С.173-185
 58. Бергсон, А. Собрание сочинений : в 2 т. / А. Бергсон. – М., 1992. – Т. 1.
 59. Бердяев, Н. А. Дух и реальность / Н. А. Бердяев. – М. : АСТ, 2003. – 61 с.
 60. Бердяев, Н. А. О назначении человека / Н. А. Бердяев. – М., 1993. – 460 с.

61. Бердяев, Н. А. Самопознание (Опыт философской автобиографии) / Н. А. Бердяев. – М., 1990. – 300 с.
62. Бердяев, Н. А. Смысл истории / Н. А. Бердяев. – М., 1990. – 75 с.
63. Бердяев, Н. А. Смысл творчества / Н. А. Бердяев. – М., 1985.
64. Бермус, А. Г. Модернизация образования : философия, политика, культура / А. Г. Бермус. – М. : Канон+ : Реабилитация, 2008. – 21 с.
65. Бермус, А. Г. Управление качеством профессионально-педагогического образования / А. Г. Бермус. – Ростов н/Д : Изд-во РГПУ, 2002. – 288 с.
66. Берн, Э. Игры, в которые играют люди (психология человеческих взаимоотношений). Люди, которые играют в игры (психология человеческой судьбы) / Э. Берн. – СПб. : Лениздат, 1992.
67. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогических технологий / В. П. Беспалько. – М., 1989. – 350 с.
68. Библер, В. С. От наукознания – к логике культуры / В. С. Библер. – М., 1991. – 400 с.
69. Библер, В. С. Школа диалога культур / В. С. Библер // Искусство в школе. – 1992. – № 2.
70. Богоявленская, Д. Б. Пути к творчеству / Д. Б. Богоявленская. – М. : Знание, 1981. – 96 с.
71. Бодалев, А. А. Восприятие и понимание человека человеком / А. А. Бодалев. – М., 1982.
72. Бондаревская, Е. В. Воспитание как встреча с личностью : в 2 т. / Е. В. Бондаревская. – Ростов н/Д, 2006.
73. Бондаревская, Е. В. Гуманитарная методология науки о воспитании / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 2012. – № 7.
74. Бондаревская, Е. В. Качество воспитания – качество человека / Е. В. Бондаревская // Воспитание гражданина человека культуры и нравственности как условие конструктивного развития современной России. – Ростов н/Д, 2004.

75. Бондаревская, Е. В. К новому типу теоретико-методологической и практической воспитательной деятельности в высшей профессиональной школе / Е. В. Бондаревская // Воспитание гражданина, человека культуры и нравственности – основа социальной технологии развития современной России: материалы IV Международного педагогического форума. – Ростов н/Д: Дониздат: Булат, 2012. – Т. 2.
76. Бондаревская, Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – Ростов н/Д, 1999. – 560 с.
77. Бондаревская, Е. В. Содержание педагогического образования и возможные направления модернизации его педагогической составляющей / Е. В. Бондаревская // Наука и образование. – 2002. – № 3. – С. 14–25.
78. Бондырева, С. К. Психолого-педагогические проблемы интегрирования образовательного пространства: избранные труды / С. К. Бондырева. – 2-е изд. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2005.
79. Борытко Н.М. Пространство воспитания: образ бытия. Волгоград 2000. – 224 с.
80. Брушлинский А.В. Мышление и общение / А.В. Брушлинский, В.А. Поликарпов. - Минск, 1990.
81. Брушлинский, А. В. Субъект: мышление, учение, воображение / А. В. Брушлинский. – М., 1996.
82. Брылева Л.Г. Самореализация личности: онтокультурологический аспект. СПб. 2002
83. Бубер, М. Два образа веры / М. Бубер. – М.: Республика, 1995.
84. Бубер, М. Проблема человека. Перспективы / М. Бубер // Лабиринты одиночества. – М., 1989. – С. 88–98.
85. Валицкая А.П. Философские основания современной парадигмы образования // Педагогика. – 1997. - №3. С. 15-17.

86. Васильев И.А. Воспитательный потенциал вуза, или Надо ли воспитывать студенческую молодежь? (взгляд на проблему сквозь призму социологического исследования) / И.А. Васильев // Вестник московского городского педагогического университета. Научный журнал. Серия: Педагогика и психология №4 (23). – М. 2013.
87. Васильева, И. И. О значении идей Бахтина М. М. о диалоге и диалогических отношениях для психологии общения / И. И. Васильева // Психологические исследования общения. – М., 1985. – С. 81–94.
88. Вентцель, К. Н. Этика и педагогика творческой личности : в 2 т. / К. Н. Вентцель. – М., 1911–1912. – Т. 1. – 388 с.; Т. 2. – 667 с.
89. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход : метод. пособие / А. А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 207 с.
90. Взрослые и дети в образовательном пространстве : науч.-метод. сб. / под ред. И. С. Якиманской. – М., 2001. – 137 с.
91. Власова, Т. И. Духовность как вектор в преодолении гуманитарного кризиса современной цивилизации / Т.И. Власова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2011 №1 (55). С. 8-12.
92. Власова, Т. И. Духовно ориентированная парадигма воспитания в современной отечественной педагогике / Т. И. Власова // Теоретико-методологические проблемы современного воспитания : сб. науч. трудов. – Волгоград : Перемена, 2004. – С. 139–149.
93. Власова, Т. И. Теоретико-методологические основы практики воспитания современных школьников : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Т. И. Власова. – Ростов н/Д, 1999.
94. Волков, Н. Н. Восприятие предмета в рисунках / Н. Н. Волков. – М., 1990. – 154 с.
95. Вольтер. Философские сочинения / Вольтер. – М., 2003. – 550 с.

96. В поисках смысла. Мудрость тысячелетий / сост. А.Е. Мачехин. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : ОЛМА-ПРЕСС, 2003. – 912 с.
97. Вульф, К. Антропология воспитания / К. Вульф. – М. : Праксис, 2012.
98. Вульф, К. Чувство, тело, движение / К. Вульф. – М. : КАНОН, 2011.
99. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский // Собрание сочинений : в 6 т. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 2. – С. 5–362.
100. Выготский, Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – М., 1987. – 480 с.
101. Вышеславцев, Б. Л. Этика преображенного эроса / Б. Л. Вышеславцев. – М., 2003. – 510 с.
102. Гартман, Н. Этика / Н. Гартман. – Берлин, 1926. – 150 с.
103. Гегель, Г. Собрание сочинений : в 8 т. / Г. Гегель. – М.; Л., 1975. – Т. 8. – 213 с.
104. Гегель, Г. Феноменология духа / Г. Гегель. – М., 1959. – 400 с.
105. Герbart, И. Ф. Избранные педагогические сочинения / И. Ф. Герbart. – М., 1980. – 312 с.
106. Гете, И. В. Очерк учения о цвете / И. В. Гете // Избранные сочинения по естествознанию. – М. : Наука, 1954.
107. Гозман, Л. Я. Психология эмоциональных отношений / Л. Я. Гозман. – М., 1987.
108. Гольдин, А. Парадигма свободы и современные образовательные технологии / А. Гольдин // Народное образование. – 1997. – № 8. – С. 38–40.
109. Горшкова В.В. Аксиологический фактор в процессе инновационного развития образования / В.В. Горшкова // Вестник Оренбургского Государственного университета. 2011 №2. Оренбург, 2011. – С. 34-38.
110. Горшкова В.В. Диалог в деятельности современного учителя / В.В. Горшкова // Педагогика. 2011 №2. М., 2011. – С. 68-79.
111. Горшкова В.В. Диалог в образовании человека. Монография. – СПб.: СПбГУП, 2009. – 192 с.

112. Горшкова В.В. Диалог как технология социальной работы. Учебное пособие. – СПб.: СПбГУП, 2010. – 172 с.
113. Горшкова В.В. Диалог культур как основа межкультурного взаимодействия / В.В. Горшкова // Вестник Библиотечной Ассамблеи Евразии. 2013 №2. М., 2013. – С. 15-17.
114. Горшкова В.В. Культура диалога как цель и ценность образования современного педагога / В.В. Горшкова // Педагогика. 2012 №9. М., 2012. – С. 75-81.
115. Горшкова В.В. Мир конфликта: субъект и реальность. Коллективная монография / под ред. В.В. Горшковой. - СПб.: СПбГУП, 2015. – 328 с.
116. Горшкова, В. В. Образование взрослых в контексте культуры: феноменологический аспект/ В. В. Горшкова // Педагогика. – 2011. – № 7. – С. 43–48.
117. Горшкова В.В. Онтологизация образования в герменевтическом дискурсе / В.В. Горшкова // Вестник Орловского государственного университета. 2014 №4. Орел, 2014. – С. 114-118.
118. Горшкова В.В. Онтологизация непрерывного образования / В.В. Горшкова // Педагогика. 2014 №8. М., 2014. – С. 53-57.
119. Горшкова, В. В. Онтологизация феномена диалога в контексте социального взаимодействия / В.В. Горшкова // Региональное образование XXI века: проблемы и перспективы. 2012. №4. С. 31-34.
120. Горшкова В.В. Предпосылки становления самосознания педагога-воспитателя в социокультурном пространстве образовательного учреждения / В.В. Горшкова, Н.Г. Кочеток // Вестник Орловского государственного университета. 2015 №1. Орел, 2015. – С. 71-79.
121. Горшкова В.В. Реконструкция философии Дж. Дьюи в контексте современного педагогического мышления / В.В. Горшкова // Педагогика. 2010 №7. М., 2010. – С. 114-123.

122. Горшкова В.В. Субъектные стратегии развития современного педагога: философско-гуманитарный контекст / В.В. Горшкова // Человек и образование. 2012 №3. СПб., 2012. – С. 30-34.
123. Горшкова В.В. Феномен духовности в контексте современного образования и воспитания / В.В. Горшкова // Человек и образование. 2011 №3. СПб., 2011. – С. 4-8.
124. Горшкова В.В. Феномен русской духовности в контексте современного образования и воспитания / В.В. Горшкова // Педагогический журнал. 2013. № 1-2. С. 10-31.
125. Горшкова В.В. Философия интрасубъектности в педагогическом сознании / В.В. Горшкова // Современные проблемы науки и образования. 2013 №3. Пенза, 2013. – С. 249.
126. Горшкова В.В. Философско-теоретические ориентации современного педагога / В.В. Горшкова // Педагогика. 2012 №8. М., 2012. – С. 71-79.
127. Горшкова В.В. Ценностный мир и субъектные стратегии в проекте «Педагогические диалоги / В.В. Горшкова // Педагогический журнал. 2012 №4. Ногинск, 2012. – С. 18-38.
128. Гримак, Л. П. Общение с собой. Начала психологии активности / Л. П. Гримак. – М., 2003. – 100 с.
129. Груздев, Г. Педагогические технологии эвристического типа / Г. Груздев, В. Груздева // Высшее образование в России. – 1996. – № 1. – С. 117–121.
130. Грэм, П. А. Америка за школьной партой. Как средние школы отвечают меняющимся потребностям нации / П. А. Грэм. – М. : Изд. дом ВШЭ, 2011. – 288 с.
131. Гукаленко О.В. Воспитание в современной России / О.В. Гукаленко, А.Я. Данилюк // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. – М., 2008 №1. С. 39-58.
132. Гуманистическая, трансперсональная и экзистенциальная психология: К. Роджерс, А. Маслоу и Р. Мэй. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2007. – 221 с.

133. Гуревич, А. Я. Исторический синтез и школа анналов / А. Я. Гуревич. – М., 1994. – 317 с.
134. Гуревич, А. Я. Проблема ментальностей в современной историографии / А. Я. Гуревич // Всеобщая история: дискуссии, новые подходы. – М., 2001. – 350 с.
135. Гусинский, Э. Н. Образование личности : пособие для преподавателей / Э. Н. Гусинский. – М.: Интепракс, 1994. – 136 с.
136. Гуссерль, Э. Идеи чистой феноменологии и феноменологической философии / Э. Гуссерль. – М., 1990.
137. Гуссерль, Э. Логические исследования. Картезианские размышления. Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология. Кризис европейского человечества и философии. Философия как строгая наука / Э. Гуссерль. – Минск : Харвест; М.: АСТ, 2000. – 752 с.
138. Данилюк, А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков // Сер. Стандарты второго поколения. – М. 2009.
139. Данилюк, А.Я. Нравственное и гражданское воспитание: взгляд компаративиста / А.Я. Данилюк // Педагогика 2008 №8. – М. 2008. С.112-116
140. Данилюк, А. Я. Теория интеграции образования / А. Я. Данилюк. – Ростов н/Д.: Изд-во РГПУ, 2000. – 440 с.
141. Данилюк, А.Я. Учебный предмет Основы духовно-нравственной культуры народов России / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков // Педагогика 2009 №9. – М. 2009. С.14-23
142. Делез, Ж. Логика смысла / Ж. Делез. – М.: Академия, 1995. – 298 с.
143. Джанерьян, С. Т. Самоописание как выражение и способ изучения Я-концепции / С. Т. Джанерьян // Психологический вестник РГУ. – 2000. – № 5. – С. 209–214.
144. Джеймс, У. Беседы с учителем о психологии / У. Джеймс. – М.: Современник, 2004. – 160 с.

145. Джеймс, У. Психология в беседах с учителями / У. Джеймс. – СПб. : Питер, 2001. – 150 с.
146. Дильтей, В. Описательная психология / В. Дильтей. – М., 1924.
147. Дистервег, А. О природосообразности и культуuroобразности в обучении / А. Дистервег // Избранные педагогические сочинения. – М., 1956. – 384 с.
148. Доли, Д. Энциклопедия знаков и символов / Д. Доли. – М., 2004. – 438 с.
149. Дружинин, В. Н. Варианты жизни: Очерки экзистенциальной психологии / В. Н. Дружинин. – М. : ПЕР СЭ; СПб. : ИМАТОН – М, 2000. – 165 с.
150. Дьюи, Д. Введение в философию воспитания / Д. Дьюи. – М., 1921. – 62 с.
151. Дьюи, Д. Реконструкция в философии. Проблемы человека / Д. Дьюи. – М. : Республика, 2003. – 182 с.
152. Дьюи, Д. Школа и общество / Д. Дьюи. – М., 1995. – 250 с.
153. Емельянов Ю.Н. Обучение паритетному диалогу. Л., 1991.
154. Жаркова Е.П. Духовно-нравственный потенциал социальной педагогики в воспитании современной молодежи / Е.П. Жаркова // Вестник экономической интеграции. 2012 №11-12 (56-57). С. 154-157
155. Журавлев, А. П. Звук и смысл / А. П. Журавлев. – М., 2003. – 201 с.
156. Занько, С.Ф. Игра и учение / С.Ф. Занько. – М., 2003. – 231 с.
157. Зеньковский, В. В. История русской философии / В. В. Зеньковский. – Харьков. : Фолио; М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. – 896 с.
158. Зеньковский, В. В. История русской философии : в 4 т. / В. В. Зеньковский. – Л., 1991. – Т. 2, ч. 2.
159. Зеньковский, В. В. Принципы православной педагогики / В. В. Зеньковский // Педагогика российского зарубежья / сост. Е. Е. Осовский, О. Е. Осовский. – М., 1996.

160. Зеньковский, В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии / В. В. Зеньковский. – Клин : Христианская жизнь, 2002. – 272 с.
161. Зинченко, В. П. Живое знание / В. П. Зинченко. – Самара, 1998а. – 216 с.
162. Зинченко, В. П. Миры сознания и структуры сознания / В. П. Зинченко // Вопросы психологии. – 1991. – № 2. – С. 15–36.
163. Зинченко, В. П. Мысль и слово Густава Шпета (возвращение из изгнания) / В. П. Зинченко. – М. : УРАО, 2000. – 208 с.
164. Зинченко, В. П. Посох Мандельштама и Трубка Мамардашвили. К началам органической психологии / В. П. Зинченко. – М., 2002. – 270 с.
165. Зинченко, В. П. Человек развивающийся. Очерки российской психологии / В. П. Зинченко, Е. Б. Моргунов. – М. : Тривола, 1994. – 301 с.
166. Зобов, Р. А. Самореализация человека. Введение в человековедение / Р. А. Зобов, В. Н. Келасьев. – СПб. : Изд-во СПб. ун-та, 2001. – 280 с.
167. Золотухина-Аболина, Е. В. О чувстве смысла / Е. В. Золотухина-Аболина // Экзистенциальная традиция: философия, психология, психотерапия. – Ростов н/Д : Ассоциация экзистенциального консультирования, 2002. – № 1. – С. 65–81.
168. Ильин, Е. Н. Искусство общения / Е. Н. Ильин. – М., 1992. – 250 с.
169. Иорданский, Н. И. Организация детской среды / Н. И. Иорданский. – М., 1935. – 102 с.
170. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России / под ред. З. И. Васильевой. – М. : Академия, 2001.
171. Каган М.С. Мир общения. М., 1988
172. Каган М.С. Философская теория ценности. СПб.: Петрополис, 1997.
173. Калгрэн, Ф. Воспитание к свободе / Ф. Калгрэн. – М. : Моск. Центр вальдорфской педагогики, 1992.
174. Кандинский, В. О духовном в искусстве / В. Кандинский // Точка и линия на плоскости. – СПб.: Азбука, 2001.

175. Капустина, А. Н. Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла / А. Н. Капустина. – СПб.: Речь, 2001.
176. Караковский, В. А. Стать человеком : Общечеловеческие ценности основа целостного учебно-воспитательного процесса / В. А. Караковский. – М., 1993. – 143 с.
177. Карсавин, Л. П. Религиозно-философские сочинения : в 2 т. / Л. П. Карсавин. – М., 2003. – Т. 1.
178. Карсавин, Л. П. Философия истории / Л. П. Карсавин. – М. : АСТ, 2007.
179. Кеттел, Р. 16-факторный опросник / Р. Кеттел // Психологические тесты : в 2 т. / под ред. А. А. Карелина. – М. : ВЛАДОС, 2003. – Т. 2.
180. Кибардин, Н. П. Система педагогики по творениям Блаженного Августина / Н. П. Кибардин. – Казань, 1910. – 155 с.
181. Китежева, Д. М. Формирование познавательного интереса к познанию природы у школьников : дис. ... канд. пед. наук / Д. М. Китежева. – М., 1997. – 227 с.
182. Кларин, М. В. Инновации в мировой педагогике : обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта) / М. В. Кларин. – Рига : Эксперимент, 1995. – 176 с.
183. Кларк, Б. Р. Система высшего образования: академическая организация в кросс-национальной перспективе / Б. Р. Кларк. – М. : Изд. дом ВШЭ, 2011. – 360 с.
184. Ключко, В. Е. Системная детерминация мыслительной деятельности на стадии ее инициации / В. Е. Ключко // Сибирский психологический журнал. – Томск, 1997. – Вып. 5. – С. 19–26.
185. Колесникова, И. А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии : курс лекций по философии педагогики / И. А. Колесникова. – СПб. : Детство-Пресс, 2001. – 288 с.
186. Коменский, Я. А. Великая дидактика / Я. А. Коменский // Избранные педагогические сочинения. – М., 1982. – Т. 1.

187. Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г.: Педагогическое наследие / сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. – М., 1988. – 416 с.
188. Кон, И. С. В поисках себя. Личность и ее самопознание / И. С. Кон. – М., 1984.
189. Кон, И. С. Открытие «Я» / И. С. Кон. – М., Политиздат, 1978. – 365 с.
190. Коул, М. Культурно-историческая психология / М. Коул. – М. : Когито-центр, 1997. – 431 с.
191. Кох, Э. Индивидуальность цвета / Э. Кох, Г. Вагнер. – М. : Антропософия, 2000.
192. Крайнова Ю.Н. Саногенная рефлексия как системообразующий компонент эмоциональной компетентности / Ю.Н. Крайнова // Вестник московского городского педагогического университета. Научный журнал. Серия: Педагогика и психология №4 (14). – М. 2010.
193. Кривко-Апинян, Т. А. Мир игры / Т. А. Кривко-Апинян. – СПб., 2001. – 204 с.
194. Кроник, А. А. В главных ролях : вы, мы, он, ты, я. Психология значимых отношений / А. А. Кроник, Е. А. Кроник. – М., 1989.
195. Крылова, Н. Культурные модели образования с позиции постмодернистской педагогики / Н. Крылова // Новые ценности образования. – 1997. – Вып. 7. – С. 185–204.
196. Ксенофонов, В. И. Духовность как экзистенциальная проблема / В. И. Ксенофонов // Философские науки. – 1991. – № 12. – С. 41–52.
197. Кузанский, Н. Игра в шар. О видении Бога / Н. Кузанский. – М. : Академический проект, 2012. – 159 с.
198. Кун, М. Эмпирическое исследование установок личности на себя / М. Кун, Т. Макпартлэнд // Современная зарубежная социальная психология. Тексты. – М., 1984. – С. 180–187.
199. Курганов, С. Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге // С. Ю. Курганов. М., 2001.

200. Кучинский, Г. М. Диалог в процессе совместного решения мыслительных задач / Г. М. Кучинский // Проблема общения в психологии. – М. : Наука, 1981. – С. 92–121.
201. Кьеркегор, С. Страх и трепет / С. Кьеркегор. – М., 1993. – 383 с.
202. Лейбниц, Г. В. Сочинения : в 4 т. / Г. В. Лейбниц – М., 1980. – Т. 2. – 256 с.
203. Леонтьев А.Н. Психология образа // Вестник Московского университета. – Сер. 14. Психология. – 1979. – № 2. – С. 3–13.
204. Леонтьев, Д. А. Личность : человек в мире и мир в человеке / Д. А. Леонтьев // Вопросы психологии. – 1989. – № 3. – С. 11–21.
205. Леонтьев, Д. А. Психология смысла / Д. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2000.
206. Локк, Д. Сочинения : в 3 т. / Д. Локк. – М., 1983–1988.
207. Лосев, А. Ф. Философия. Мифология. Культура / А. Ф. Лосев. – М. : Политиздат, 1991. – 500 с.
208. Лосский, Н. О. Бог и мировое зло / Н. О. Лосский; сост. А. П. Поляков, П. В. Алексеев, А. А. Яковлев. – М. : Республика, 1994. – 432 с.
209. Лосский, Н. О. Учение о перевоплощении. Интуитивизм / Н. О. Лосский. – М. : Прогресс, 1992.
210. Лотман, Ю. М. О двух моделях коммуникации в системе культур / Ю. М. Лотман // Труды по знаковым системам. – Вып. 6: ученые записки Тартуского университета. – Тарту, 1973. – Вып. 308. – С. 227–243.
211. Луизов, А. В. Цвет и свет / А. В. Луизов. – Л. : Энергоатомиздат, Ленинградское отделение, 1989.
212. Лузина Л.М. Понимание как духовный опыт (о понимании человека). Псков, 1997.
213. Лузина Л.М. Теория воспитания: философско-антропологический подход. – Псков, 2000.
214. Лузина Л.М. Человек в проблемном поле воспитания. – Псков. ПГПУ. 2008.

215. Люшер, М. Цвет вашего характера / М. Люшер. – М. : Рипол классик, 1997.
216. Мамардашвили, М. К. Как я понимаю философию / М. К. Мамардашвили. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.
217. Мамардашвили, М. К. Стрела познания / М. К. Мамардашвили. – М. : Языки русской культуры, 1997.
218. Марсель, Г. Опыт конкретной философии / Г. Марсель. – М. : Республика, 2004. – 224 с.
219. Маслоу, А. Г. Дальние пределы человеческой психики / А. Г. Маслоу. – СПб., 1999. – 432 с.
220. Меес-Кристеллер, Е. Художественная терапия на практике / Е. Меес-Кристеллер. – Екатеринбург, 2002.
221. Мерлин, В. С. Лекции по психологии мотивов человека / В. С. Мерлин. – Пермь, 1971.
222. Мид М. Культура и мир детства. М., 1988.
223. Мижуев, П. Г. Главные моменты в развитии западноевропейской школы / П. Г. Мижуев // Хрестоматия по истории педагогики / сост. И. Ф. Сवादковский. – М., 1936. – Т. 1. – С. 105–107.
224. Миннарт, М. Свет и цвет в природе / М. Миннарт. – М. : Физматгиз, 1958.
225. Монахов, В. М. Аксиологический подход к проектированию педагогической технологии / В. М. Монахов // Педагогика. – 2001. – № 6. – С. 26–28.
226. Морозов А.В. Духовно-нравственное и патриотическое воспитание студентов средствами учебных дисциплин гуманитарного цикла / А.В. Морозов // Среднее профессиональное образование. 2007 №9. С. 13-14
227. Мунье, Э. Что такое персонализм / Э. Мунье. – М., 1992.
228. Назарчук, А. В. Учение Никласа Лумана о коммуникации / А. В. Назарчук. – М. : Весь Мир, 2012. – 248 с.
229. Налимов, В. В. В поисках иных смыслов / В. В. Налимов. – М., 1993.

230. Налимов, В. В. Спонтанность сознания. Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектура личности / В. В. Налимов. – М. : Академический Проект : Парадигма, 2011.
231. Наторп, П. Избранные работы / П. Наторп; сост. В. А. Куренной. – М. : Территория будущего, 2006. – 153 с.
232. Немов, Р. С. Психология : в 3 кн. : учебник для студ. педвузов / Р. С. Немов. – 5-е изд. – М. : Владос, 2007. – Кн. 1. – 687 с.
233. Николаев, Н. И. Невельская школа философии (М. Бахтин, М. Каган, Л. Пумпянский) в 1918–1925 годах: По материалам архива Л. Пумпянского / Н. И. Николаев // М. Бахтин и философская культура XX века. Проблемы бахтинологии. – СПб., 1991. – Вып. 1, ч. 2.
234. Ножин, Е. А. Диалогизация монолога / Е. А. Ножин // Слово лектора. – 1988. – № 2. – С. 39–45.
235. Ньютон, И. Оптика, или Трактат об отражениях, преломлениях, изгибаниях и цветах света / И. Ньютон. – 2-е изд. – М. : Гостехлитиздат, 1954.
236. Орлов, Ю. О восхождении к индивидуальности / Ю. Орлов. – М., 2001. – 280 с.
237. Ортега-и-Гассет, Х. Миссия университета / Х. Ортега-и-Гассет. – М. : Изд. дом ВШЭ, 2010. – 144 с.
238. Осинковский, М. О педагогике субъективности / М. Осинковский, Н. Степанов // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. – М. : Инноватор, 1995. – С. 104–113.
239. Парыгин Б.Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории. СПб.: ИГУП, 1999.
240. Петрова, В. И. Педагогическая диагностика / В. И. Петрова. – М., 2001.
241. Петровский, В. А. Феномен субъективности в психологии личности / В. А. Петровский. – М., 1998. – 380 с.
242. Пиаже, Ж. Избранные педагогические труды / Ж. Пиаже. – М., 1984. – 678 с.

243. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. – М., 1979. – 453 с.
244. Пинкевич, А. П. Введение в педагогику / А. П. Пинкевич. – М., 1925. – 90 с.
245. Пирс, Ч. Начала прагматизма / Ч. Пирс; предисл. В. В. Кирюшенко, М. В. Колопотина. – СПб. : Лаборатория метафизических исследований философского факультета СПбГУ : Алетейя, 2000. – 352 с.
246. Поставнева И.В. Педагогическая практика как средство формирования профессиональной направленности студентов педагогических вузов / И.В. Поставнева // Вестник московского городского педагогического университета. Научный журнал. Серия: Педагогика и психология №4. – М. 2009.
247. Пригожин, И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой / И. Пригожин, И. Стенгерс; общ. ред. В. И. Аршинова, Ю. Л. Климонтович, Ю. В. Сачкова. – М., 1986. – 432 с.
248. Райхельт, Ш. Пауль Тиллих / Николай Бердяев в Германии 1920–1950. Исследование по истории влияния / Ш. Райхельт // *Coincidentia oppositorum*. От Николая Кузанского к Николаю Бердяеву. – СПб., 2010. – С. 397–426.
249. Рассел, Б. История западной философии и ее связи с политическими и социальными условиями от античности до наших дней / Б. Рассел. – М. : Академический Проект, 2006. – 1008 с.
250. Рейковский, Я. Экспериментальная психология / Я. Рейковский. – М., 1979. – 312 с.
251. Ремизов, В. А. Духовность как культурная ценность личности / В. А. Ремизов // Философские науки. – 1997. – № 2. – С. 158–161.
252. Рикер, П. Конфликт интерпретаций. Очерки о герменевтике / П. Рикер. – М. : Прогресс, 1979.
253. Рикер, П. Существование и герменевтика / П. Рикер // Феномен человека. Антропология. – М., 1993. – С. 307–329.

254. Роджерс, К. Актуализирующая тенденция: «мотивы» и сознание / К. Роджерс // Человекоцентристский подход в образовании, психотерапии, психологии. – Ростов н/Д, 1996. – С. 60–82.
255. Роджерс, К. К науке о личности / К. Роджерс // История зарубежной психологии. Тексты. – М., 1986. – С. 201–230.
256. Роджерс, К. Эмпатия / К. Роджерс // Психология эмоций. Тексты. – М., 1984. – С. 235–237.
257. Роджерс, К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Р. Роджерс; общ. ред.. Е. И. Исениной. – М. : Прогресс : Универс, 1994. – 480 с.
258. Розанов, В. В. Религия. Философия. Культура / В. В. Розанов. – М., 1992.
259. Розанов, В. В. Сумерки просвещения / В. В. Розанов. – М. : Педагогика, 1990.
260. Розанов, В. В. Цель человеческой жизни / В. В. Розанов // Смысл жизни. Антология. – М., 1994. – С. 19–65.
261. Рубинштейн, С. Л. Бытие и сознание / С. Л. Рубинштейн. – М. : Изд-во АН СССР, 1957. – 328 с.
262. Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М., 1973. – 480 с.
263. Рубинштейн, С. Л. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – М. : Наука, 1997. – 191 с.
264. Русская философия: словарь. – М., 2004.
265. Руссо, Ж.-Ж. Педагогические сочинения : в 2 т. / Ж.-Ж. Руссо. – М., 1981. – Т. 1.
266. Рябова, Л. В. Феномен учителя жизни / Л. В. Рябова. – Ростов н/Д, 2003. – 180 с.
267. Савкина, Г. П. Педагогические условия усвоения подростками нравственных ценностей : дис. ... кан. пед. наук / Г. П. Савкина. – М., 2003.

268. Сартр, Ж.-П. Бытие и ничто: Опыт феноменологической онтологии / Ж.-П. Сартр. – М. : Республика, 2000. – 639 с.
269. Сартр, Ж.-П. Стена / Ж.-П. Сартр. – М., 2004. – 479 с.
270. Селевко, Г. К. Традиционная педагогическая технология и ее гуманистическая модернизация / Г. К. Селевко. – М., 2005. – 144 с.
271. Сериков, В. В. Личностный подход в образовании: концепции и технология / В. В. Сериков. – Волгоград, 1994. – 165 с.
272. Сериков, В. В. Образование и личность / В. В. Сериков. – М. : Логос, 1999. – 272 с.
273. Славянский Педагогический Собор : тезисы докладов I Международного конгресса (Тирасполь, 26–29 июня 2002 г.) – Бендеры : Полиграфист, 2002. – 536 с.
274. Сластенин В.А. Личностно-ориентированное обучение в процессе профессиональной подготовки специалиста / В.А. Сластенин, В.А. Беловолов, Е.В. Ильенко // Сибирский педагогический журнал. 2008 №11. С. 117-130.
275. Слободчиков, В. И. Феномен человека / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М., 1996.
276. Слуцкий, В. И. Элементарная педагогика / В. И. Слуцкий. – М., 2004. – 120 с.
277. Соболева, И. А. Символы России / И. А. Соболева, В. А. Артамонов. – М., 2004. – 207 с.
278. Современная западная философия : словарь. – М., 2004. – 400 с.
279. Соколов, П. История педагогических систем / П. Соколов. – Пг., 1916.
280. Соловьев, В. С. Философия искусства и литературная критика / В.С. Соловьев. – М., 2001. – 80 с.
281. Сорока-Росинский, В. Н. Педагогические сочинения / В. Н. Сорока-Росинский. – М., 1991. – 240 с.
282. Сторожакова, Е. В. Актуализация как фактор социально-личностного развития детей с ограниченными возможностями в теории глубинного

- диалога: учебное пособие / Е. В. Сторожакова, И. А. Кужелев. – Ростов н/Д, 2013. – 10 с.
283. Сторожакова, Е. В. Всеобщие методы теории глубинного диалога в высшем педагогическом образовании / Е. В. Сторожакова // Сборник научных трудов SWorld: материалы международной научно-практической конференции. Одесса: Куприенко, 2013. – Т. 17. – С. 56–66
284. Сторожакова, Е. В. Глубинная актуализация как фактор духовно-нравственного развития в теории глубинного диалога в высшем педагогическом образовании: учебное пособие / Е. В. Сторожакова. – Ростов н/Д, 2012. – 6 с.
285. Сторожакова, Е. В. Глубинное мышление как фактор ценностно-смыслового развития личности детей с ограниченными возможностями: учебное пособие / Е. В. Сторожакова, И. А. Кужелев. – Ростов н/Д, 2014. – 8 с.
286. Сторожакова, Е. В. Глубинные состояния сознания субъекта образования и новые формы обучения / В.В. Шоган, Е. В. Сторожакова // Известия Южного федерального университета. – 2014. – № 10. – С. 29 - 38
287. Сторожакова, Е. В. Глубинный диалог в высшем педагогическом образовании: монография / Е. В. Сторожакова. – М.: Вузовская книга, 2014.
288. Сторожакова, Е. В. Занятие глубинного мышления в модульной технологии личностно ориентированного образования как фактор ценностно-смыслового развития личности детей с ограниченными возможностями: учебное пособие / Е. В. Сторожакова, И. А. Кужелев. – Ростов н/Д, 2014. – 10 с.
289. Сторожакова, Е.В. Занятие глубинного мышления как фактор ценностно-смыслового развития участников инклюзивного образовательного события / Е.В. Сторожакова, И.А. Кужелев // Инновационный потенциал субъектов образовательного пространства в

- условиях модернизации образования: материалы V Международной конференции научно-практической конференции (20–21 ноября 2014 г., Россия, Ростов-на-Дону). в 2 ч. Ч. 2 – Ростов-на-Дону. с. 274-281
290. Сторожакова, Е. В. Западная педагогика XX века и тенденции возникновения глубинных диалогов в советском высшем педагогическом образовании: учебное пособие / Е. В. Сторожакова. – Ростов н/Д, 2010. – 13 с.
291. Сторожакова, Е. В. Знаково-символическое пространство в профессиональной подготовке учителя: учебное пособие / Е. В. Сторожакова. – Ростов н/Д, 2012. – 6 с.
292. Сторожакова, Е. В. Индивидуальный подход в теории глубинного диалога при микрогрупповой работе с детьми-аутистами: учебное пособие / Е. В. Сторожакова, И. А. Кужелев. – Ростов н/Д, 2014. – 10 с.
293. Сторожакова, Е. В. Интенциональная устремленность человеческого сознания в теории глубинного диалога в высшем педагогическом образовании: учебное пособие / Е. В. Сторожакова. – Ростов н/Д, 2011. – 12 с.
294. Сторожакова, Е. В. Интенциональный инструментализм как фактор развития глубинного мышления: учебное пособие / Е. В. Сторожакова. – Ростов н/Д: Феникс, 2013. – 12 с.
295. Сторожакова, Е. В. Историко-педагогический анализ понимания глубинного диалога в образовании / Е. В. Сторожакова // Известия Южного федерального университета. – 2012. – № 6. – С. 51–58
296. Сторожакова, Е. В. Историко-педагогический анализ понимания глубинного диалога в образовании: учебное пособие / Е. В. Сторожакова. – Ростов н/Д, 2010. – 11 с.
297. Сторожакова, Е. В. Лекция настроения как основа экзистенциального диалога в педагогическом образовании / Е. В. Сторожакова // Известия Южного федерального университета. – 2010. – № 7. – С. 127–136

298. Сторожакова, Е. В. Магистратура как существование / Е. В. Сторожакова, В.В. Шоган // Известия Южного федерального университета. – 2014. – № 10. – С. 123 – 132
299. Сторожакова, Е. В. Методика организации экзистенциальных диалогов на уроках и во внеклассной работе: учебное пособие / Е. В. Сторожакова. – Ростов н/Д: Ростовкнига, 2011. – 16 с.
300. Сторожакова, Е. В. Методологические основания теории глубинного диалога в контексте сущности и содержания концепта «глубинный диалог» / Е. В. Сторожакова // Известия Южного федерального университета. – 2015. – № 1. – С. 31 – 38
301. Сторожакова, Е. В. Методологические основы организации экзистенциальных диалогов в школе: учебное пособие / Е. В. Сторожакова. – Ростов н/Д: Ростовкнига, 2011. – 32 с.
302. Сторожакова, Е. В. Методологические основы организации экзистенциальных диалогов в школе: учебное пособие / Е. В. Сторожакова. – Ростов н/Д: Феникс, 2011. – 28 с.
303. Сторожакова, Е. В. Методы как инвариантные структуры организации обучения в современном педагогическом вузе / Е. В. Сторожакова, В. В. Шоган // Проблемы непрерывного профессионального образования в России: состояние и перспективы: сборник статей I Всероссийской научно-практической конференции (Ростов-на-Дону, 23 декабря 2011 г.). – Ростов н/Д: РостГМУ Минздравсоцразвития России, 2011. – С. 165–171
304. Сторожакова, Е. В. Микрогруппа в динамике глубинного диалога в высшем педагогическом образовании: учебное пособие / Е. В. Сторожакова. – Ростов н/Д, 2012. – 8 с.
305. Сторожакова, Е. В. Микрогрупповая работа с детьми-аутистами при индивидуальном подходе в контексте теории глубинного диалога: учебное пособие / Е. В. Сторожакова, И. А. Кужелев. – Ростов н/Д, 2014. – 8 с.

306. Сторожакова, Е. В. Микрогрупповые формы организации высшего педагогического образования в контексте теории глубинного диалога: учебное пособие. – Ростов н/Д, 2014. – 8 с.
307. Сторожакова, Е. В. Модульная технология в лечебной педагогике / Е. В. Сторожакова, В. В. Шоган // Проблемы непрерывного профессионального образования в России: состояние и перспективы: сборник статей I Всероссийской научно-практической конференции (Ростов-на-Дону, 23 декабря 2011 г.). – Ростов н/Д: РостГМУ Минздравсоцразвития России, 2011. – С. 103–110
308. Сторожакова, Е. В. Непрерывная педагогическая практика в контексте глубинной технологии обучения истории / В.В. Шоган, Е. В. Сторожакова // Известия Южного федерального университета. – 2015. – № 4. – С. 85 – 92
309. Сторожакова, Е. В. Новая классификация средств в свете теории глубинного диалога в высшем педагогическом образовании: учебное пособие / Е. В. Сторожакова. – Ростов н/Д, 2013. – 10 с.
310. Сторожакова, Е. В. Новые направления образовательного целеполагания в современном вузе / Е. В. Сторожакова, В. В. Шоган // Ю. А. Жданов: Вклад в разработку методологических проблем научного творчества и развитие инновационной деятельности в Южно-Российском регионе. – Ростов н/Д: СКНЦ ВШ, 2010. – С. 189–201
311. Сторожакова, Е. В. Обновленное содержание высшего педагогического образования в контексте теории глубинного диалога: учебное пособие / Е. В. Сторожакова. – Ростов н/Д, 2013. – 8 с.
312. Сторожакова, Е. В. Образные методы модульной технологии личностно ориентированного образования как фактор ценностно-смыслового развития личности детей с ограниченными возможностями: учебное пособие / Е. В. Сторожакова, И. А. Кужелев. – Ростов н/Д, 2014. – 8 с.

313. Сторожакова, Е. В. Образование как темпоритмическое пространство жизни / Е. В. Сторожакова, В. В. Шоган // Известия Южного федерального университета. – 2012. – № 3. – С. 117–125
314. Сторожакова, Е. В. Опыт организации духовных диалогов старшеклассников в образовательном пространстве школы / Е. В. Сторожакова // Человек в мире культуры: духовно-нравственное воспитание и развитие: материалы докладов Международного педагогического форума. – Ростов н/Д: ИПО ПИ ЮФУ, 2010. – С. 432–441
315. Сторожакова, Е. В. Опыт организации урочного экзистенциального пространства в предметном комплексе. Урок-образ: учебное пособие / Е. В. Сторожакова. – Ростов н/Д, 2010. – 20 с.
316. Сторожакова, Е. В. Опыт организации экзистенциальных диалогов школьников в модульной технологии личностно ориентированного образования (урок настроения): учебное пособие / Е. В. Сторожакова. – Ростов н/Д: Ростовкнига, 2010. – 23 с.
317. Сторожакова, Е. В. Основные содержательные компоненты высшего педагогического образования в свете теории глубинного диалога / Е. В. Сторожакова // Известия Южного федерального университета. – 2013. – № 8. – С. 98–105
318. Сторожакова, Е. В. Оценка студентами глубинного диалога на занятиях в вузе как фактор формирования компетенций призвания и служения: учебное пособие / Е. В. Сторожакова. – Ростов н/Д: Феникс, 2014. – 16 с.
319. Сторожакова, Е. В. Практики глубинного диалога в образовании как технология смыслопорождения в контексте развития ценностно-смыслового слоя образа мира будущих педагогов / В.В. Ермак, Е. В. Сторожакова // Известия Южного федерального университета. – 2014. – № 11. – С. 30 – 36
320. Сторожакова, Е. В. Практические средства организации преподавания социально-гуманитарных дисциплин в вузе: учебное пособие / Е. В. Сторожакова. – Ростов н/Д, 2010. – 16 с.

321. Сторожакова, Е. В. Принцип актуализации в теории глубинного диалога как фактор социально-личностного развития детей с ограниченными возможностями: учебное пособие / Е. В. Сторожакова, И. А. Кужелев. – Ростов н/Д, 2013. – 10 с.
322. Сторожакова, Е. В. Принцип самостоятельности как мышление, переживание и действие в теории глубинного диалога в высшем педагогическом образовании: учебное пособие / Е. В. Сторожакова. – Ростов н/Д, 2012. – 6 с.
323. Сторожакова, Е. В. Принцип самостоятельности как фактор социально-личностного развития детей с ограниченными возможностями в теории глубинного диалога: учебное пособие / Е. В. Сторожакова, И. А. Кужелев. – Ростов н/Д, 2013. – 8 с.
324. Сторожакова, Е. В. Принцип экзистенциального погружения на лекциях и семинарах в педагогическом вузе / Е. В. Сторожакова // Гуманитарные технологии в системе подготовки кадров бизнеса и управления: сборник научных трудов по материалам круглого стола (Ростов-на-Дону, 16 апреля 2010 г.). – Ростов н/Д: ИУБиП, 2011. – С. 94–104
325. Сторожакова, Е. В. Принципы организации преподавания социально-гуманитарных дисциплин в вузе: учебное пособие / Е. В. Сторожакова. – Ростов н/Д, 2011. – 28 с.
326. Сторожакова, Е. В. Принцип коммуникативной динамики в теории глубинного диалога в высшем педагогическом образовании / Е. В. Сторожакова // Воспитание гражданина, человека культуры и нравственности – основа социальной технологии развития современной России: материалы IV Международного педагогического форума форума. – Ростов н/Д: Дониздат: Булат, 2012. – Т. 2. – С. 269–278
327. Сторожакова, Е. В. Принцип целеполагания в теории глубинного диалога в высшем педагогическом образовании / Е. В. Сторожакова // Формирование активной гражданской позиции у обучающихся в процессе непрерывного исторического образования: материалы научно-

- практической конференции (Ростов-на-Дону, 22 апреля 2013 г.). – Ростов н/Д: Изд-во РИПК и ППРО, 2013. С. 19–26
328. Сторожакова, Е. В. Протяженность, структура, среда, система вещей и предметов в различных аспектах единого образовательного пространства в теории глубинного диалога в высшем педагогическом образовании: учебное пособие / Е. В. Сторожакова. – Ростов н/Д, 2011. – 8 с.
329. Сторожакова, Е. В. Психологические предпосылки понимания сущности экзистенциального диалога как фактора ценностно-смыслового развития личности студента / Е. В. Сторожакова // Известия Южного федерального университета. – 2012. – № 1. – С. 126–133
330. Сторожакова, Е.В. Регулятивный принцип актуализации в инклюзивном событии / Е.В. Сторожакова // Педагогическое образование университетского типа: культурные традиции, современное состояние, взгляд в будущее. Материалы Второй международной научно-практической конференции в 2 т.; Южный федеральный университет. – Ростов-на-Дону: Издательство Южного федерального университета, 2014. Т. 1: Теоретико-методологические проблемы развития педагогического образования в университете, 2014. . – с. 213-220
331. Сторожакова, Е.В. Регулятивный принцип индивидуального глубинного подхода при микрогрупповом обучении в подготовке студентов к работе в инклюзивном образовательном пространстве / Е.В. Сторожакова, И.А. Кужелев // Инновационный потенциал субъектов образовательного пространства в условиях модернизации образования: материалы V Международной конференции научно-практической конференции (20–21 ноября 2014 г., Россия, Ростов-на-Дону). в 2 ч. Ч. 2 – Ростов-на-Дону. с. 308-316
332. Сторожакова, Е. В. Регулятивный принцип индивидуального подхода в контексте концепта «глубинно-смысловой диалог» в групповой работе со студентами / В.В. Ермак, Е. В. Сторожакова // Известия Южного федерального университета. – 2015. – № 1. – С. 98 – 104

333. Сторожакова, Е. В. Регулятивные принципы погружения и самопогружения как фактор ценностно-смыслового развития личности детей с ограниченными возможностями: учебное пособие / Е. В. Сторожакова, И. А. Кужелев. – Ростов н/Д, 2014. – 12 с.
334. Сторожакова, Е. В. Самосознание в контексте принципа погружения в теории глубинного диалога в высшем педагогическом образовании: учебное пособие / Е. В. Сторожакова. – Ростов н/Д, 2014. – 10 с.
335. Сторожакова, Е. В. Словесные средства организации социально-гуманитарных дисциплин в вузе: учебное пособие / Е. В. Сторожакова. – Ростов н/Д: Феникс, 2011. – 43 с.
336. Сторожакова, Е. В. Событийность как содержательная основа высшего педагогического образования / Е. В. Сторожакова // Известия Южного федерального университета. – 2014. – № 9. – С. 105 – 116
337. Сторожакова, Е. В. Совершенствование образовательного пространства школы как фактора ценностно-смыслового развития личности старшеклассника: учебное пособие / Е. В. Сторожакова. – Ростов н/Д, 2010. – 8 с.
338. Сторожакова, Е. В. Созерцательные путешествия в контексте единого образовательного пространства: учебное пособие / Е. В. Сторожакова, Е.Г. Чудаков. – Ростов н/Д, 2013. – 20 с.
339. Сторожакова, Е. В. Структура занятия мышления в модульной технологии личностно ориентированного образования как фактор социально-личностного развития детей с ограниченными возможностями: учебное пособие / Е. В. Сторожакова, И. А. Кужелев. – Ростов н/Д: Ростовкнига, 2014. – 8 с.
340. Сторожакова, Е. В. Структура занятия настроения с детьми-аутистами при индивидуальном подходе в контексте теории глубинного диалога: учебное пособие / Е. В. Сторожакова, И. А. Кужелев. – Ростов н/Д, 2014. – 8 с.

341. Сторожакова, Е. В. Структура занятия-образа в модульной технологии личностно ориентированного образования как фактор социально-личностного развития детей с ограниченными возможностями: учебное пособие / Е. В. Сторожакова, И. А. Кужелев. – Ростов н/Д, 2014. – 8 с.
342. Сторожакова, Е. В. Существование как актуальное явление обучения истории в современном вузе / Е. В. Сторожакова // Известия Южного федерального университета. – 2011. – № 12. – С. 136–143
343. Сторожакова, Е. В. Существование как актуальное явление современного педагогического образования / Е. В. Сторожакова // Проблемы непрерывного профессионального образования в России: состояние и перспективы: сборник статей I Всероссийской научно-практической конференции (Ростов-на-Дону, 23 декабря 2011 г.). – Ростов н/Д: РостГМУ Минздравсоцразвития России, 2011. – С. 140–145
344. Сторожакова, Е. В. Тенденции возникновения глубинных диалогов в советском высшем педагогическом образовании: учебное пособие / Е. В. Сторожакова. – Ростов н/Д, 2010. – 6 с.
345. Сторожакова, Е. В. Уроки истории древнего мира в 5 классе / Е. В. Сторожакова, В. В. Шоган, Н. В. Оболонко. Ростов н/Д: Феникс, 2013. – 256 с.
346. Сторожакова, Е. В. Философия и психология глубинного диалога в высшем педагогическом образовании: учебное пособие / Е. В. Сторожакова. – Ростов н/Д: Ростовкнига, 2010. – 16 с.
347. Сторожакова, Е. В. Форма высшего педагогического образования в глубинном инварианте образовательных этапов: учебное пособие / Е. В. Сторожакова. – Ростов н/Д, 2011. – 10 с.
348. Сторожакова, Е. В. Формы высшего педагогического образования в свете теории глубинного диалога в высшем педагогическом образовании: учебное пособие / Е. В. Сторожакова. – Ростов н/Д, 2013. – 10 с.

349. Сторожакова, Е. В. Формы организации преподавания социально-гуманитарных дисциплин в вузе: учебное пособие / Е. В. Сторожакова. – Ростов н/Д: Ростовкнига, 2011. – 39 с.
350. Сторожакова, Е. В. Художественно-образное слово как основание экзистенциальных истоков личности / Е. В. Сторожакова // Развитие личности в образовательных системах: материалы докладов XXX Международных психолого-педагогических чтений. – Ростов н/Д: ИПО ПИ ЮФУ, 2011. – Ч. 1. – С. 149–155
351. Сторожакова, Е. В. Целеполагание как актуализация мироотношения в профессиональной деятельности учителя: учебное пособие / Е. В. Сторожакова. – Ростов н/Д: Ростовкнига, 2012. – 10 с.
352. Сторожакова, Е. В. Экзистенциальные диалоги в воспитательном пространстве высшей школы / Е. В. Сторожакова // Развитие личности в образовательных системах: материалы докладов XXIX Международных психолого-педагогических чтений. – Ростов н/Д: ИПО ПИ ЮФУ, 2010. – Ч. 1. – С. 217–222
353. Сторожакова, Е. В. Экзистенциальные диалоги в воспитательном пространстве школы: учебное пособие / Е. В. Сторожакова. – Ростов н/Д, 2010. – 9 с.
354. Сторожакова, Е. В. Экзистенциальные основания модульной организации педагогической практики в вузе / Е. В. Сторожакова // Известия Южного федерального университета. – 2012. – № 2. – С. 76–86
355. Стоунз, Э. Психопедагогика / Э. Стоунз. – М., 2000. – 420 с.
356. Судаков, В. Н. Мифология воспитания / В. Н. Судаков. – Свердловск, 2002. – 152 с.
357. Сухова Е.И. Роль народной культуры как ценности российского менталитета в системе образования / Е.И. Сухова, Н.Ю. Зубенко // Вестник московского городского педагогического университета. Научный журнал. Серия: Педагогика и психология №1 (23). – М. 2013.

358. Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – Киев : Радянська школа, 1974.
359. Тарасов, Н. Д. Культурно-исторические картины из жизни Западной Европы IV–XVIII вв. / Н. Д. Тарасов, С. П. Моравский // Хрестоматия по истории педагогики. – М., 1936. – Т. 1. – С. 39–71.
360. Тарнас, Р. История западного мышления / Р. Тарнас // Философский поиск и вселенский разум. – М. : КРОН-Пресс, 1995. – 448 с.
361. Тестов, В. А. Педагогическое мировоззрение и современная научная картина мира / В. А. Тестов // Педагогика. – 2011. – № 7. – С. 34–42.
362. Тиллих, П. Диалог / П. Тиллих, К. Роджерс // Московский психотерапевтический журнал. – 1994. – № 2. – С. 133–150.
363. Типсина, А. Н. Немецкий экзистенциализм и религия / А. Н. Типсина. – СПб., 2001.
364. Толстой, Л. Н. Педагогические сочинения / Л. Н. Толстой. – М., 1989.
365. Толстой, Л. Н. Собрание сочинений : в 22 т. / Л. Н. Толстой. – М., 1983. – Т. 15.
366. Торндайк, Э. Принципы обучения, основанные на психологии / Э. Торндайк. – М., 2004.
367. Трубецкой, Е. Смысл жизни / Е. Трубецкой. – М., 2005. – 480 с.
368. Трубецкой, Е. Три очерка о русской иконе / Е. Трубецкой. – М., 2005. – 71 с.
369. Учитель и ученик : возможность диалога и понимания / под общ. ред. Л. И. Семиной. – М. : Бонфи, 2002. – Т. 2. – 408 с.
370. Ухтомский А.А. Доминанта души. – Рыбинск, 2000.
371. Ухтомский А.А. Заслуженный собеседник. – Рыбинск, 2000.
372. Ухтомский А.А. Интуиция совести. СПб., 1996.
373. Федотова, В. Г. Душевное и духовное / В. Г. Федотова. – М., 2003. – 70 с.
374. Фельдштейн, Д. И. Психология развития личности в онтогенезе / Д. И. Фельдштейн. – М., 2003. – 150 с.

375. Флоренская Т.А. Диалог в практической психологии. – М., 2001.
376. Флоренский, П. А. Иконостас / П. А. Флоренский. – М., 2003. – 280 с.
377. Флоренский, П. А. Небесные знамения / П. А. Флоренский // Иконостас. Избранные труды по искусству. – СПб. : Мифрил : Русская книга, 1993.
378. Флоренский, П. А. Столп и утверждение истины. Опыт православной теодицеи в двенадцати письмах / П. А. Флоренский. – М. : Академический Проект : Гаудеамус, 2012.
379. Фоменко, В. Т. Исходные логические структуры процесса обучения / В. Т. Фоменко. – Ростов н/Д : Изд-во Рост. ун-та, 1985. – 216 с.
380. Фоменко, В. Т. Методологические подходы к управлению образованием в современных условиях / В. Т. Фоменко // Инновационная школа. – 2000. – № 2. – С. 13–19.
381. Фортова, А. И. О диалектическом единстве нравственного и эстетического / А. И. Фортова. – Киев, 2004. – 220 с.
382. Франк, С. Л. Духовные основы общества / С. Л. Франк. – М., 1992.
383. Франк, С. Л. Реальность и человек / С. Л. Франк; сост. А. А. Ермичева. – СПб. : РХГИ, 1997. – 448 с.
384. Франк, С. Л. Смысл жизни. Антология / С. Л. Франк // Смысл жизни: антология. – М., 1994. – С. 489–583.
385. Франкл, В. Воля к смыслу / В. Франкл. – М. : Апрель-Пресс : ЭКСМО-Пресс, 2000. – 368 с.
386. Франкл, В. Человек в поисках смысла : сб. / В. Франкл; общ. ред. Л. Я. Гозмана, Д. А. Леонтьева. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.
387. Франкл, Дж. Незведанное Я / Дж. Франкл. – М. : Прогресс, 1998. – 246 с.
388. Фрейджер, Р. Уильям Джеймс и психология сознания / Р. Фрейджер, Дж. Фейдимен. – СПб. : Прайм-Еврознак. – 128 с.
389. Фресс, П. Экспериментальная психология / П. Фресс, Ж. Пиаже. – М., 1978. – 480 с.
390. Фромм, Э. Анатомия человеческой деструктивности / Э. Фромм. – М., 1994.

391. Фромм, Э. Человек для себя / Э. Фромм. – Минск, 1995.
392. Фромм, Э. Человеческая ситуация / Э. Фромм. – М., 1995.
393. Хайдеггер, М. Время и бытие : статьи и выступления / М. Хайдеггер. – М. : Республика, 1993. – 298 с.
394. Хайдеггер, М. Лекции по метафизике / М. Хайдеггер. – М. : Языки славянских культур, 2010.
395. Хайдеггер, М. О сущности истины / М. Хайдеггер // Философские науки. – 1989. – № 4. – С. 88–104.
396. Хейзинга, Й. Опыт определения игрового элемента культуры / Й. Хейзинга. – М., 2003. – 520 с.
397. Холланд, Дж. Опросник / Дж. Холланд // Профессиональное образование. – 2004. – № 5.
398. Холодный, В. И. А. С. Хомяков и современность : зарождение и перспективы соборной феноменологии / В. И. Холодный. – М. : Академический проект, 2004. – 528 с.
399. Цветков, Э. Мастер самопознания, или Погружение в «Я» / Э. Цветков. – М., 2003. – 320 с.
400. Цойгнер, Г. Учение о цвете / Г. Цойгнер. – М. : Стройиздат, 1971.
401. Чувство, тело, движение / под ред. К. Вульфа, В. В. Савчук. – М., 2011.
402. Чуднова, А. Карточки Люшера – ключ к тайным пластам подсознания человека. Как узнать все о себе и своих близких и помочь себе – быстро и надежно / А. Чуднова, С. Дьяченко, Ю. Азарова. – М. : АСТ, 2010. – 157 с.
403. Шакурова М.В. Методика и технология работы социального педагога: учеб. пособие для студ. высш. учебн. заведений / М.В. Шакурова. – 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 272 с.
404. Шацкий, С. Т. Педагогические сочинения : в 4 т. / С. Т. Шацкий. – М., 1964 – Т. 2.
405. Шеллинг, Ф. В. Й. Философия искусства / Ф. В. Й. Шеллинг. – М., 2005. – 420 с.

406. Шемшурина, А. Этнические диалоги со старшеклассниками / А. Шемшурина. – Липецк, 2004. – 50 с.
407. Школа самоопределения / под ред. А. Н. Тубельского. – М., 1994. – 80 с.
408. Шмаков, С. Л. Игры учащихся: Феномен культуры / С. Л. Шмаков. – М., 2004. – 240 с.
409. Шоган, В. В. История искусства в школе / В. В. Шоган. – Ростов н/Д, 1999.
410. Шоган, В. В. Методика преподавания истории в школе. Уроки истории нового поколения / В. В. Шоган. – Ростов н/Д : Феникс, 2005.
411. Шоган, В. В. Методика преподавания социально-гуманитарных дисциплин в высшей школе / В. В. Шоган, Е. В. Шоган – Ростов н/Д, 2009. – 95 с.
412. Шоган, В. В. Модульная организация учебного процесса в вузе: методологическое осмысление основных форм обучения – лекций, семинаров, практических занятий / В. В. Шоган. – Ростов н/Д : ИПО ПИ ЮФУ, 2012.
413. Шоган, В. В. Новые технологии в историческом образовании / В. В. Шоган. – Ростов н/Д, 2005. – 156 с.
414. Шоган, В. В. Теоретические основы модульной технологии личностно ориентированного образования / В. В. Шоган. – Ростов н/Д, 1999.
415. Шоган, В. В. Технология личностно ориентированного урока / В. В. Шоган. – Ростов н/Д : Учитель, 2003.
416. Шоган, Е. В. История Отечества в художественных образах / Е. В. Шоган, В. В. Шоган, А. Г. Карпов. – Ростов н/Д: ЛаПо, 2002. – 383 с.
417. Шоган, Е. В. Модульная технология – условие экзистенциального диалога в школе / Е. В. Шоган // Трансформация российского общественного сознания: теория и практика: материалы межвузовской научно-практической конференции преподавателей, аспирантов, студентов. – Ростов н/Д: РГПУ, 2006. – С. 108–112

418. Шоган, Е. В. Опыт организации экзистенциальных диалогов старшеклассников в образовательном пространстве школы средствами модульных комплексов / Е. В. Шоган // Гуманитарные и социально-экономические науки. – Ростов н/Д: АПСН СКНЦ ВШ, – 2006. – № 3. – С. 172–175
419. Шоган, Е. В. Психологические предпосылки понимания сущности экзистенциального диалога как фактора ценностно-смыслового развития личности старшеклассника / Е.В. Шоган // Трансформация российского общественного сознания: теория и практика: материалы межвузовской научно-практической конференции преподавателей, аспирантов, студентов. – Ростов н/Д: РГПУ, 2006. – С. 95–104
420. Шоган, Е. В. Старшеклассник в диалоге с вечностью. Экзистенциальные диалоги как фактор ценностно-смыслового развития личности старшеклассника в образовательном пространстве: учебное пособие / Е. В. Шоган. – М.: МарТ, 2006. – 176 с.
421. Шоган, Е. В. Структура урока аналитического типа / Е. В. Шоган, А. Г. Карпов // Педагогическая практика на историческом факультете. – Ростов н/Д: РГПУ, 2001. – С. 71–74
422. Шоган, Е. В. Философия экзистенциального диалога в школе / Е. В. Шоган // Трансформация российского общественного сознания: теория и практика: материалы межвузовской научно-практической конференции преподавателей, аспирантов, студентов. – Ростов н/Д: РГПУ, 2006. – С. 85–90
423. Шоган, Е. В. Экзистенциальные диалоги в воспитательном пространстве школы / В. В. Шоган // Воспитание гражданина, человека культуры и нравственности как условие конструктивного развития современной России. – Ростов н/Д, 2004.
424. Шпенглер, О. Закат Европы / О. Шпенглер. – Новосибирск, 2003. – 800 с.
425. Штайнер, Р. Антропософия. Фрагмент 1910 / Р. Штайнер // Общая антропология как основа педагогики. – М.: Титурель, 2005.

426. Штайнер, Р. Духовные основы воспитания / Р. Штайнер // Начальная школа. – 1994. – № 4.
427. Штайнер, Р. Принципы вальдорфской педагогики. Методика обучения и необходимые условия воспитания / Р. Штайнер. – Ереван : Лонгин, 2012.
428. Штайнер, Р. Теософия / Р. Штайнер. – Ереван : Ной, 1990.
429. Щуркова, Н. Е. Культура современного урока / Н. Е. Щуркова. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 112 с.
430. Экзистенциальная психология / под ред. Р. Мэя. – М.: Апрель Пресс: ЭКСМО-Пресс, 2001. – 624 с.
431. Экзистенциальная психология / под ред. В.А. Петровского. – М., 2003.
432. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – М., 2003. – 304 с.
433. Юнг, К. Г. Архетип и символ / К. Г. Юнг. – М.: Ренессанс, 1991. – 304 с.
434. Юнг, К. Г. Проблемы души нашего времени / К. Г. Юнг. – М., 2006. – 336 с.
435. Юнг, К. Г. Структура психики и процесс индивидуации / К. Г. Юнг. – М., 2004.
436. Юцавичус, П. Модульная технология / П. Юцавичус. – Каунас, 1994. – 224 с.
437. Якиманская, И. С. Личностно ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М., 1996. – 150 с.
438. Якиманская, И. С. Разработка технологии личностно ориентированного обучения / И. С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 28–37.
439. Ямбург, Е. А. Воспитание историей / Е. А. Ямбург. – М., 2003. – 85 с.
440. Яньшин, П. В. Введение в психосемантику цвета / П. В. Яньшин. – 2-е изд. – Самара : СамГПУ, 2001.
441. Ясперс, К. Смысл и назначение истории / К. Ясперс. – М., 1994. – 528 с.
442. Bruner, J. The course of cognitive growth / J. Bruner // Amer. Psychologist. – 1964. – Vol. 19 (1). – P. 1–15.

443. Campione, J. Mental retardation and intelligence / J. Campione, A. Brown, R. Ferrara // Handbook of human intelligence / Ed. by R. Stenberg. – Cambridge etc : Cambridge Univ. Press, 1982. – P. 392–490.
444. Chi, M. T. Content knowledge: Its role, representation and restructuring in memory development / M. T. Chi, S. J. Ceci // Advances in Child Development. – 1987. – Vol. 20. – P. 91–142.
445. Gardner, H. Frames of mind: The theory of multiple intelligences / H. Gardner. – L. : Heinemann, 1983.
446. Heidegger, M. Existence and being / M. Heidegger. – Chicago : Regnery, 1949.
447. Heidegger, M. The way back into the ground of metaphysics / M. Heidegger. – N. Y. : Meridian, 1956.
448. Knowledge and representation / Ed. by B. DeGelder [et al.]. – L. etc : Rontledge : K. Paul, 1982.
449. Miller, A. Cognitive differentiation and integration: A conceptual analysis / A. Miller, P. Wilson // Genetic Psychology Monographs. – 1979. – Vol. 99. – P. 3–40.
450. Rogers, K. A theory of therapy, personality and interpersonal relationships as developed in the client-centered framework / K. Rogers // Psychology: A study of a Science. Vol. 3. Formulations of the Person and the Social Context / Ed. by S. Koch. – N. Y., 1959. – P. 184–256.
451. Rogers, K. Toward a More Humanistic Science of the Person / K. Rogers // Journal of Humanistic Psychology. – 1978. – № 9. – P. 145–152.
452. Simon, B. Intellegence testing and the comprehensive school / B. Simon. – L., 1953. – 196 p.
453. Vernon, P.E. The structure of human abilities / P. E. Vernon. – N.Y. : Wiley, 1965.