

УДК 37.01:14-053.5

Шоган В.В.

СОБЫТИЙНОСТЬ САМОСОЗНАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ И СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Ключевые слова: этносфера, техносфера, антропосфера, инфосфера, со-бытие, ментальное со-бытие, трансцендентное со-бытие, актуально-адаптивное со-бытие, продуктивный инструментализм, трансцендентная глубинность.

Поразительно, но судьба всех цивилизаций в своих основаниях всегда структурно похожа. Все формальные и содержательные, явленческие и глубинные преобразования так одинаковы, что иногда становится страшно и скучно... Между тем скука – это элемент абсурда, именно повторяющееся до тошноты однообразие обращает к глубинам, к попыткам понять – что же подкрепляет эту тотальную устойчивость. Если взять поколенческий аспект, то все дело в начинающем любую цивилизацию практическом субстрате людей. Уже древнейшие цивилизации открывали свои материальные антропосферы, пестили ведущими борьбу между собой этносами (этносфера), ускорялись за счет доминирующей в начале цивилизации техносферы.

Важно понимать, что категория сферы здесь предполагает не материальность, а продолжающуюся телесность в людях, т.е. если говорить о техносфере, дело не в технике, а в человеческом материале, порождающем технику и отражающем ее в своем сознании. «Человек-машина», по словам Декарта [1], господствует при построении материальных основ индустриальной цивилизации, он живет сегодня и сейчас, он строит технический и человеческий, а скорее, технико-человеческий фундамент, в недрах которого зарождается новое тотальное поколение людей духовно-нравственной направленности. Именно их мысли и чувства будут впоследствии обобщены Локком и Руссо, Кантом, Шеллингом и Гегелем, сконвергированы педагогическим позитивизмом Гербарта, который далее станет основой мироотношения образования коллективного социалистического субъекта.

Если взять индустриальную цивилизацию как некоторую матрицу, то

можно сказать, что ее развитие как элемента человечества начинается с деятельности техносферического субстрата, переходит к осмыслению его духовно-нравственной парадигмы жизни и завершается одухотворенным существованием коллективного человеческого субстрата. Если с этих позиций посмотреть на рождение новой информационной цивилизации разума (а предыдущая была явно рассудочной), то можно с очевидностью рассмотреть движение поколений в таком же тринитарном порядке, только здесь на первом этапе предстают люди инфосферы – тотальное информационное поколение, оно строит материальные основания будущей цивилизации. Направленность мироотношений представителей инфосферы так же сиюминутна, так же не осознана с точки зрения будущего, так же удовлетворяет сегодняшние потребности людей, ублажающих системный аппетит своего мозга, – людей-компьютеров. «Их инобытие – мегаполисы, а все человечество в его информационном изначалии – единый тотальный мегаполис» [2].

Инфосфера земли создается информационным поколением в абсолютном счастье сегодняшнего дня, в недрах которого возникают сумерки рождающегося духовно-нравственного поколения, жизнь которого абсолютно не дневная, а плавное, через сумерки переходящее в ночь состояние, где ночь есть символ совершенной одинокости, одиночества, искренности, открытости, «глубинного диалога каждого с каждым» [3], где в словах, которые материализуются, всегда подразумевается и любовь будущего всеединства человечества. Естественно, в информационной цивилизации разума будет и третий этап, в котором информационное, тотальное поколение

откроется духовно-нравственному поколению людей жизни, людей целостного человечества, т.е. тех, кто явился на эту землю с миссией спасения, с миссией света, дающего надежду тем, кто устал от сиюминутности обычной человеческой жизни, кто готов устремиться не задумываясь к вечному Граду, который в таком понимании совсем не мистичен, а реален, как рождающаяся в умах и чувствах лучших людей любовь. Любовь как призвание, любовь как вдохновение и отдаемость служению ей.

Рождающееся в недрах информационного субстрата духовно-творческое поколение полностью отдает приоритет представителям информационного субстрата – людям инфосферы. Информационники на начальном этапе доминируют, они – великое тело человечества, а точнее, телесность тотального мозга Солнечной системы, они практические строители, строящие сегодня, выражающие себя в компьютерах, отражающие себя в том, что построили; они едины и слитны в этом информационно-практическом порыве целостного человечества, они – люди, презирующие духовность, но, как ни странно, тоскующие по ней. В них, без сомнения, есть пока латентная тенденция духовного свойства, но она так глубоко спрятана в «чертогах» информационных структур, внешних и сиюминутных, что обращенность к ней считается дурным тоном, а иногда обычным сумасшествием.

Между тем именно в недрах этой информационной общности, оттуда, из забывающегося средневековья, нарастает медленно, но непоколебимо лик нового духовно-творческого поколения – люди оптимистического индивидуализма, люди духа и творчества, слабые, часто не выдерживающие давления внешнего, но негибимо

идущие к своему жизневыражению. Именно в их сознании скрытое бытие информационников доминирует. Им не нужно искать бытие, они в нем пребывают, присутствуют, их жизнь – со-бытие. Сразу же хочу оговориться, что больше о людях информации упоминать не буду, может быть, лишь изредка, для уточнения.

Люди же житнетворчества определены в своем мироотношении к со-бытийности. Для них первоначальным состоянием жизни является чувство ее непрерывности – как откровение единства прошлого, настоящего и будущего, «чувство целостной жизни как приобщения к человечеству в целом» [4]. Это состояние бытийственности, обнаружившись один раз, больше никогда не покидает человека житнетворчества, даже если он о нем забыл, он постоянно переживает дискомфорт своей нецелостности, своей негармоничности. Второе важнейшее откровение, которое пробуждает чувство субстанциональности себя, – чувство правоты своей миссии на этой земле, своей необходимости и пользы, несмотря на все окрики металлических, искусственных компьютерных голосов. Открытие линии своей судьбы, т.е. общей направленности жизни, открывает, в свою очередь, созерцательный взгляд на вещи природы и социума, где начинает человеческим языком говорить ручей, береза приобретает очертания невесты, дуб становится мудрым, звери и птицы – участниками диалога. Люди в этой открытости теряют социальные образы и даже иногда внешность и обретают статус «ментального брата», и неважно, ушли они из жизни или еще пребывают в ней.

Такого рода глубинно-ментальные состояния рожают вдохновения, но пока еще земного свойства, где главной является гармонизация непо-

средственной жизни, одухотворение полезного труда и возникающих на этой основе человеческих отношений. Когда же субъект жизни восходит к самооценке, то становится ясно, что это своеобразная диалектика движения сознания и самосознания в условиях непосредственной реальности.

Характерной чертой представителя поколения творцов является принятая давно в философии категория двумерности. Над земным измерением возникает и надстраивается осмысление и чувство небесно-трансцендентного. Данное априори этому человеку бытие открывается ему в другом, всеобщем измерении, со-бытие пронизывает его сознание и самосознание, идеи единого мира, единого человечества, единого универсума природы и космоса. Я бы сказал, что это второе рождение человека творчества, его «трансцендентное озарение» [5], его страстно ожидаемое желание осмысливать мир как тотальность в ассоциациях софийности, вечности, божественности, где понятия столь же чувственны, сколь и рациональны, где человек переживает не собственное дарование, а гениальность всего человечества. Это со-бытие порождает абсолютно иное мышление и иное жизневдохновение, его продуктивность есть идеология будущего человечества. Однако весь этот трансцендентный космос открывается человеческому сознанию только вслед за телесно-ментальным откровением непосредственной жизни.

Следующее важное со-бытие – новый, потрясающий человека самосознательный акт, он отличается от предыдущего именно внутренним свойством, отличающим его, в свою очередь, от трансцендентного сознания, и являет собой акт трансцендентного самосознания. Это событийное состояние персонифицировано и свя-

зано с глубинным диалогом, с теми, кто творил и творит, созерцая глубинные смыслы жизни. Неожиданно для участника со-бытия все великие тексты – Платона, Канта, Гегеля, Яна Амоса Коменского, Гербарта, т.е. персон разных уровней духа, – превращаются в обычный диалог единомышленников, буквально ускоряется чтение и понимание. Этот созерцательный глубинный разговор-диалог – не чтение, а «сопереживание смыслов жизни» [6]. Эта крайняя альтернатива трансцендентного мышления и чувства порождает состояние конвергенции, ведущее к трансцендентному творчеству, которое обращено к вдохновению уже не одного человека, а всего целостного человечества с таким же уровнем рефлексивности между персоной-человеком и персоной-человечеством.

Далее рассмотрим это понимание событийности в условиях образования. Я понимаю неосознаваемую событийность от рождения до завершения средней школы (0–17 лет) как имманентное событийное жизнепроявление семейственности: образ семьи определяет, процессуально организует и результирует это период становления человека – он, на мой взгляд, является истоком для саморазвития взрослого лика семьи (33–43 года). Вторым событийным истоком я называю профессионально-деятельный образ, приходящийся на профессиональную высшую школу (17–24 года), это также опережающий событийный образ, но уже профессионально-деятельного взрослого лика (45–59 лет). И наконец, опережающее образное событийное состояние общения, где открывается исток человеческих коммуникаций (25–33 года), отражающийся далее в завершающем лике человеческой жизни (60–...), – лик глубинного общения, глубинной коммуникации. Раз-

ница школьных образов и взрослых ликов в том, что в первом учитель создает условия для открытия истока и создания знаково-символического образа будущей жизни, лик же есть совершенно ответственное, самостоятельное, с опорой на исток, жизненное движение.

Хочу остановиться на со-бытии семейного образа, включающем в себя начальное образование (0–10 лет), основное образование (10–14 лет), среднее образование (15–16 лет) и актуально-ориентировочное образование (17 лет). Если посмотреть на начальное образование в этом контексте, то здесь событийный образ имеет особую структуру становления: ребенок в условиях семьи и начальной школы лишен способности осмысливать прошлое, настоящее и будущее, он по аналогии с общим замыслом жизни пребывает в этой непрерывности, никак не рефлексировав над ней. Он лишь открывает целостный образ своих возможностей, т.е. то, на что он способен и как будет реализовывать себя в условиях будущего образования.

Парадоксальность здесь заключена в том, что ребенок-дошкольник, младший школьник «не думает о будущем и прошлом, но живет в нем» [7], создавая, сам того не замечая, телесный фундамент, олицетворяющий спектр прошлого, настоящего и будущего. Его имманентная задача – становление его тела как основы будущей продуктивности, мышления и чувства. И в этом контексте я категорически против идей развивающего обучения и воспитания, это удел скорее идеологемы и переноса взрослого коллективного мироотношения на детское. По моему глубокому убеждению, никакого развития мысли и чувства в условиях начального образования не происходит – идет процесс оформления детской

телесности. Чтобы выразиться яснее, я скажу лишь, что игрушка: пистолет, кукла, детский макияж, инструменты врача и т.д. – не являются никакой адаптацией к социальной жизни, в отличие от расхожего мнения, что куклы формируют материнство, пистолеты и автоматы порождают жестокость, профессиональные игрушки адаптируют к социуму, – все это опять взрослый вариант детства. В действительности же ребенок репрезентирует игрушку как продолжение собственной руки, как развитие механизмов движения, как подготовку для означивания своего тела. По этой причине всякого рода развивающие игры – своего рода нагромождение, имеющее, скорее, коммерческие цели.

То же самое – в начальной школе, где письмо выполняет главным образом функцию завершенности в обозначенности тела, выражающейся в гармоничной моторике руки, глаз, ритмов, порождающих удовлетворение телесной целостностью этой стороны жизни. Я думаю, что счет в начальной школе не нацелен на развитие мышления, а представляет собой количественную систематизацию окружающих ребенка предметов, которые также являются инобытием его тела. Чтение, несмотря на возможные акты подражания, мимики в поведении школьников, в главном выполняют задачу развития голосового аппарата – словесной выраженности конкретной человеческой телесности. Именно так ребенок способен отразить событийность своего пребывания в пространстве и времени, где нет ни времени, ни пространства, и потому главным здесь, с позиций со-бытия, является как раз не развитие, а репродуктивное научение, отражающее запросы тела, формирующее его знаково-символическую выраженность.

Именно так, на мой взгляд, необходимо понимать содержательность начального образования. Единственное, о чем необходимо еще сказать, так это о внутреннем телесном движении как основе со-бытия этого возраста, где, как известно по Штайнеру, «с прорезыванием новых зубов к 7 годам ребенок обретает независимую от своих родителей функциональную телесную динамику» [8], и потому в современной начальной школе работа над телесным научением, оформлением должна осуществляться в условиях крайней самостоятельности школьников.

Когда же телесное оформление завершено и обрело абстрактную форму, то в дело вступает абстрактное содержание, – я имею в виду пубертатный период основной школы (10–14 лет). Половое созревание и есть со-бытие приобщенности к роду человеческому, открывающее образ субстанциональности детского сознания посредством полезной продуктивности. Это мучающее ребенка физическое становление детородной функции определяет весь процесс обучения и воспитания как необходимо полезно-продуктивный, как интенцию тела к своему инструментальному осмыслению. Школьник отделяет от своей телесности с помощью инструментального мышления возможные результаты своего продуктивного бытия в знаках и символах – условное оформление и строительство своей телесной энергии, причем успех и польза здесь доминируют.

Как ни странно, первым содержательным компонентом в триединстве слова, наглядности и действия является слово. Иллюзию о том, что четвероклассники должны в большей степени рисовать, чертить, играть, нужно отбросить как вредную, и главным выражением их инструментально-телесной продуктивности должно стать

слово, научение сюжетному описанию, характеристике, созданию характерных сюжетов, объяснению причинно-следственных связей, работа с текстами, с познавательными задачами, с источниками и документами, с рассказами нарративного толка, вызывающими сопереживание. Это не значит, что наглядность и игры должны быть абсолютно исключены, но главным, доминирующим содержательным выражением, продуктом мыслительного инструментария должно стать слово. Слово, по словам Хайдеггера, это «дом бытия» [9].

Полученный опыт словесной продуктивности, отражающий непосредственную жизнь людей, имманентно приводит детское пубертатное сознание к аспектному наглядному оформлению. Наглядные символы и знаки, типологическое изображение явлений, сюжетные типологические картины, ассоциативные схемы, карты, таблицы, транспаранты, предметные детали – все становится основой поаспектного инструментального мышления. В том понимании, что если слово есть знак целостности, то наглядность всегда ее аспект в силу схематичности и статичности. Можно говорить о том, что слово в большей степени имеет отношение к образной целостности, наглядность – к мотивации мышления, по той причине, что аспект всегда порождает интенцию к пониманию явления в целом, т.е. аспект самопорождает мыслительность. Как ни странно, гораздо позже школьное сознание начинает тяготеть к игре, примерно где-то в 7-м классе содержанием обучения могут стать проблемные, ролевые, деловые игры, в которых в той или иной доминанте присутствует предыдущее слово и наглядность.

Так постепенно успех и польза самостоятельности слова, наглядности и

действия укрепляют открытый образ бытийственной субстанциональности непосредственной жизни, т.е. пафос жизни, ее целеустремленность и ее оптимизм. Именно это состояние событийности выравнивает вещи и предметы природного универсума, дает возможность вступить в диалог с тем, кто способен продуктивно и полезно жить. Это ментальный диалог как запрос бытия возможен, на мой взгляд, в 8-м классе. Здесь, согласно событийному контексту, ученик начинает видеть – созерцать отражение своей мыслительно-практической субстанции в вещах и предметах природы и социума. Содержанием образования на данном этапе могут быть создаваемые детьми монологи чисел, геометрических фигур, рек и морей, гор и равнин, орудий труда и оружия, создание одежды, реализация норм поведения и социальных отношений, воспроизведение исторических форумов. В практике работы под моим руководством был даже создан театр вещей, где в театральном действии в диалоги вступали неодушевленные представители универсума природы, предметы и вещи социума. Можно было говорить от имени фонарного столба, видевшего много на своем веку – от любовных тайных диалогов до предательских ударов ножа в спину, можно было говорить от имени балкона, на котором стояли различные ораторы, дома, набережной и т.д.

Экзистенция тела, экзистенция продуктивного дискурса, экзистенция вещей постепенно переходит в экзистенцию реального социума. В 9-м классе человеческое существование, достигая себя самого, оказывает влияние на социальные выборы, на этику и эстетику жизни человека в актуальном мегаполисе. Хочу еще раз подчеркнуть, что и на данном этапе нет и не может быть

никакого навязывания, это имманентная событийность самого субъекта образования требует сближения продуктивного дискурса 5–7-х классов и ментальных откровений 8-го класса, это не актуализация и социальность приходит в класс из окружающей городской среды, это имманентизм событийной мотивации каждого девятиклассника порождает желание, основанное на волеизъявлении поступать, действовать, изменять среду, совершенствовать человеческие отношения, т.е. отдавать пережитую в образовании событийность другим. Мне кажется, что образовательная работа в 9-м классе по всем предметам с плавным переходом в воспитательные мероприятия должна представлять собой пробужденную чистоту событийного акта, интерпретируемую для решения социальных проблем с помощью уроков инсайтного типа, где энергия события вводится в русло «мозгового штурма», где задачи, решаемые в деловых, ролевых и имитационных играх, сложны настолько, насколько приближены к реалиям сегодняшнего дня. Именно сложность и актуальность разворачивают существо человека к со-бытию, где только в чистоте бытийственного откровения и возможен действительно правильный результат.

Так завершается продуктивно-ментальный этап семейного образа в основной школе. В его событийности рождается осмысление сегодняшнего дня, возникают, изменяя человеческую психику, события слова, наглядности и игры. Но вместе с тем в каждом акте продуктивной событийности, обращенной к пространству и времени человеческой жизни от рождения до смерти, скрытно возникают, зарождаются тенденции трансцендентного видения мира, где земля, человечество, космос видятся как единство, и у этого

единства есть самостоятельная жизнь, есть откровения, которые далеки от земной продуктивности пубертата. Этот этап средней школы, приходящийся на 10-й класс, – всего лишь годовой промежуток жизни, однако изменяющий школьника иногда до физической неузнаваемости. Парадоксально, но именно в этот период школьник, переполненный активностью гормонов, спонтанно отказывается от любых проявлений телесности, его интерес к противоположному полу неожиданно обретает характер абсолютной идеальности, возвышенности, где взгляд на мир становится созерцанием мужественности и женственности, призвания и служения, а общение переходит в ранг таинства, искренности и абсолютной доверительности. Школьник, по существу, рождается второй раз, чтобы, взлетев над миром, предощутить, предчувствовать будущую всеединую любовь людей друг к другу.

Здесь событийность в своем имманентном проявлении выходит из тенет жизненной реальности и обретает характер трансцендентного миропонимания. Эта «революция» в лоне событийности абсолютно неосознанна, спонтанна, рационально не понимаема. Если кто-то из исследователей высказывается иначе, то, скорее всего, он навязывает свою прожитую взрослость юноше, открывающему в себе тотальность, а в действительности новое событийное начало рождает неосознанное ощущение целостности мироздания, потребность изъясняться языком трансцендентных понятий – «прекрасно», «божественно», «человечество», «всеединство», «софийность», «религиозность». Школьники вдруг испытывают желание заглянуть в тайны буддизма, ислама, православия, осмысливают собственное призвание, пытаются понять существо своей от-

данности миру. Их первая любовь антителесна, она сродни шекспировским трагедиям, сентиментальным восторгам Гете и Карамзина, романтической самоотверженности Гюго и Новалиса.

Такого рода духовно-трансцендентная настроенность рождает потребность убедить в правоте своего всечеловеческого мироотношения других людей, созерцать их бытийственность, отдать им себя и принять их в глубинном диалоге, по этой причине школьники 10-го класса в завершении года склонны к театрализации, к возвышенным драматическим монологам, к духовному успеху своего влияния. В результате трансцендентная событийность десятиклассников есть духовный вызов, требующий определенного содержания, особых средств, методов и форм обучения и воспитания. Так как речь идет в данном случае о влиянии актов событийности на содержание образования, то в 10-м классе в основе вхождения в образовательную трансценденцию лежит уже не знак, а символ, символические образы тотального свойства, представляющие целостность универсума, природы и человечества, наполняющие содержательные линии обучения и воспитания осенью: символы как некоторое абстрактное вхождение в целостные ландшафты Земли, в целостность физических и химических теорий, литературных явлений и исторических эпох. Здесь содержание предстает в некотором триединстве средств: слова, изобразительной наглядности и музыкального жеста. Трансцендентное целостное видение мира открывает пространство трансцендентного мышления, всеобщие тотальные понятия становятся основой трансцендентного дискурса – это они, тотальные формулы человечества, открывают такого же уровня сюжеты, художественные и специальные тексты.

Блок трансцендентного мышления обычно доминирует зимой, его эффективность также вначале восходит к пафосному словесному выражению. Именно тотальные понятия, выраженные в слове, разворачивают событийность в сторону мысли. Этот этап можно назвать этапом «вожделения» в слове. Без сомнения, и наглядность, и игровое действие не исчезают из словесного пространства, но они лишь помогают воображаемой мысли. Пробужденная словом мысль требует в дальнейшем наглядного подкрепления, поэтому здесь очень важны целостные динамичные схемы глобальных физических, химических и биологических теорий. Стремительные схемы, охватывающие тотальное движение этносов (Л. Гумилев) и цивилизаций (А. Тойнби), эпистемологические построения Фуко и К. Ясперса, т.е. движение человечества в его схематической целостности, в гештальтной завершенности возводит в событийность целостно емкое трансцендентное мышление. Ученик 10-го класса в завершении зимы должен стать «участником научной конференции», решающей «судьбы мира».

Далее, когда в целом событийная мысль прикоснулась к всеобщему, необходим образовательный шаг, который событийно определен и является априори данным актом самосознания, где в прикосновении к бытию, т.е. в со-бытии, школьник должен испытать тяжесть восхождения к служению человечеству. На его плечах с помощью переживания художественного образа должен лежать открываемый смысл всеобщей любви. Открытие этой «чистоты» предполагает видение «нечистоты» – единичной человеческой жизни, где человек живет во имя себя, вне поля всечеловеческой мечты о всеединстве, вне поля любви человека

к человеку через абсолют. Такого рода откровения могут возникать только в условиях художественного образа, величайшего по своему замыслу, отзвук которого есть в каждом человеческом сердце.

Здесь функционирует механизм восхождения «от спонтанных глубинных смыслов к их обобщению в художественных образах» [10] – содержательно художественность представлена только в произведениях высочайшего духовного содержания. Художественный образ рождает целостное глубинное переживание событийности, бытие открывается как присутствие, все существо человеческое превращается в смысл жизни. Это совершенно нерациональное состояние, это своеобразная дематериализация воспринимающего художественный текст. Устремленность к чистому состоянию переживания смысла жизни возможна только через триединство средств: художественного слова, изобразительной наглядности, музыкального действия. Чистота переживания так же прекрасна, как и трагична, растворенность в глубинном состоянии рождает тревогу, желание понять эту чистоту как ценность реального мира. Именно по этой причине субъект образования далее открывает в себе бытийственный аспект эстетического мышления, у него возникает желание приостановить гигантские скорости переживания, придать им форму, как-то схематизировать, осмыслить звуки и краски. Поиск личностных смыслов приобретает характер изобразительной художественности, запечатленные в художественных полотнах глубинные смысловые идеи более доступны и устремлены к событиям эстетической мыслительности.

По существу, мы представили два этапа личностно-смысловой событий-

ности весны, но если рассматривать событийные потоки с точки зрения их проникающей уровневой глубинности, то можно сказать, что целостные художественные образы первого этапа порождают лишь абстрактные переживания глубинного смысла, эстетическая мыслительная событийность второго этапа – явление более глубокое, однако представляющее пока также форму смыслового потока. Размышляя таким образом, мы говорим здесь о человеческом самосознании, которое, как известно, не терпит формальности и половинчатости, оно требует действительной глубинной нравственности, откровения на уровне истины, добра и красоты. Здесь основным содержанием, отвечающим на запросы событийности, являются судьбы персон науки и культуры, их борьба с единичным в себе, их открытие своей миссии в мире, их состояние счастья служения человечеству. Однако если остановиться на такой интерпретации, то это было бы неверно относительно глубинности нравственного акта, она достигается содержательно на этом этапе за счет тождественной персонификации, где направленность жизни субъекта образования – школьника – сравнивается через детали с персоной культуры, науки, истории. Их выбор в отданности человечеству переживается как выбор десятиклассника. Можно сказать «предполагаемый смысл жизни», но слово «предполагаемый» есть термин одномерных людей, для которых не существует всечеловеческого движения; для школьника, способного к трансцендентному пониманию мира, другого смысла не существует. Трансцендентная событийность содержательно должна завершиться в конце весны системой специальных мистических, классических, романтических, реалистических спектаклей, где созда-

ются условия для того, чтобы субъект образования – десятиклассник – отдал открытые им глубинные трансцендентные смыслы бытия другим людям, чтобы свет, отданный их сознанию, стал светом, отраженным в душах входящих в жизнь юношей.

В результате с очевидностью просматривается связь трансцендентной событийности юношеского самосознания и функционирующего под его влиянием содержания образовательных построений. Между тем, какой бы иллюзии школьности мы ни достигали, как бы ни укрывали детей от сложностей жизни, их возвращение в актуальность диктуется ими же, это в их самосознании открывается новая событийная канва, которая взывает к единству земли и неба, к взаимопроникновению ментального и трансцендентного, к рефлексии над своим местом в будущем социуме.

Кажется, что это зов соблазнов реальной жизни. Однако, без сомнения, – это бытовое представление об актуальной событийности. Разрыв двух начал – продуктивно-земного и всечеловеческого трансцендентного – непримиримая альтернатива, не дающая никаких ответов, открывающая русло для глубинных потоков, определяющих выбор каждого, но выбор этот как раз и является соотношением земного и небесного в человеке, конечного и трансцендентного в нем. Содержание завершающего класса средней школы, который мы выделяем в отдельный год, должно быть построено на динамике этого событийного выбора, этот год должен быть пронизан самостоятельностью решений, возможными альтернативами будущей жизни, безответной педагогикой, в которой ставятся лишь вопросы, а ответы в рефлексивном акте находит сам ученик, и это только кажется, что вопросы, ко-

торые перед ним возникают, остаются без ответа. Бытийственная канва его самосознания никогда не ошибается, в чистоте своего проявления она точно определяет ту диспропорцию земного и небесного, временного и вечного, которая определит всю дальнейшую жизнь одиннадцатиклассника. Основным содержанием занятий этого последнего этапа среднего образования является их нравственно-проповедческий характер, рефлексия над своей миссией в человеческом сообществе.

Итак, общая событийность жизни, устремленность реализации себя в любви проявляется в семейной, деятельной и коммуникативно-общенческой форме. Мы представили событийную структуру самосознания школьника от рождения до завершения средней школы. Эта картина развития неопределенной, неоформленной событийности в начальном образовании, продуктивной ментальной событийности в основном образовании, трансцендентной идеальной событийности в среднем образовании и событийности актуального выбора в 11-м классе есть внутренне движение, требующее соответствующей динамики содержания. Если это соотношение в образовании будет соблюдаться учителями, методистами, учеными-исследователями, то мы сможем создать учебные заведения, в которых будут обучаться и воспитываться люди жизнотворчества, способные одухотворить, а следовательно, гармонизировать жизненное мироотношение информационного человека современного мегаполиса.

Библиография

1. Декарт Р. Геометрия. С приложением избранных работ П. Ферма и переписки Декарта. М.; Л.: Гостехиздат, 1938. С. 78.
2. Шоган В.В. Воспоминание о будущем. Перспективы образования третьего тысячелетия. М.: Вузовская книга, 2013. С. 88.

3. *Сторожакова Е.В.* Глубинный диалог в высшем педагогическом образовании. М.: Вузовская книга, 2014. С. 76.
 4. *Heidegger, M.*, 1949. Existence and being. Chicago: Regnery: 68.
 5. *Гайденко П.П.* Прорыв к трансцендентному: Новая онтология XX века. М.: Республика, 1997. С. 34.
 6. *Трубецкой Е.* Смысл жизни. М., 2005. С. 56.
 7. *Bruner, J.*, 1964. The course of cognitive growth. Amer. Psychologist, 19 (1): 1–15.
 8. *Штайнер Р.* Принципы вальдорфской педагогики. Методика обучения и необходимые условия воспитания. Ереван: Лонгин, 2012. С. 56.
 9. *Хайдеггер М.* Время и бытие: статьи и выступления. М.: Республика, 1993. С. 38.
 10. *Шоган В.В.* Теоретические основы модульной технологии лично-ориентированного образования. Ростов н/Д, 1999. С. 59.
 2. *Shogan, V.V.*, 2013. Memories about the future. Prospects of education of the third millennium. Moscow: 88. (rus)
 3. *Storozhakova, E.V.* 2014. Deep dialogue in higher pedagogical education. Moscow: 76. (rus)
 4. *Heidegger, M.* 1949. Existence and being. Chicago: Regnery: 68.
 5. *Gaydenko, P.P.*, 1997. Break to the transcendental: New ontology of the XX century. Moscow: 34. (rus)
 6. *Trubetskoy, E.*, 2005. Meaning of life. Moscow. (rus)
 7. *Bruner, J.*, 1964. The course of cognitive growth. Amer. Psychologist, 19 (1): 1–15.
 8. *Steiner, R.*, 2012. Principles of Waldorf Pedagogy. Teaching methods and necessary conditions of education. Erevan: Longin: 56. (rus)
 9. *Heidegger, M.*, 1993. Time and being: articles and speeches. Moscow: published by Republic: 38. (rus)
 10. *Shogan, V.V.*, 1999. Theoretical grounds of modular technology of personally focused education. Rostov-on-Don: 59. (rus)
- Bibliography**
1. *Descartes, R.*, 1938. Geometry. With selected works by Fermat and Descartes's correspondence. Moscow: published by Gostekhizdat: 78. (rus)