УДК 378:141.32–057

Сторожакова Е.В.

СОБЫТИЙНОСТЬ КАК СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ ОСНОВА ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ключевые слова: событийность, профессиональное образование, экзистенция тела, экзистенция вещи, экзистенция человека, экзистенция будущего.

© Сторожакова Е.В., 2014

В современной педагогической науке в последнее время достаточно много исследований посвящается проблеме событийности в образовании. Существует множество интерпретаций «со-бытия», однако в большей степени исследователи обращают внимание на внешние характеристики этого явления. Со-бытие предстают как нечто «вне меня» существующее, а «Я» – лишь соучастник, лишь тот, кто объят внешними условиями событийной ситуативности.

Наше видение со-бытия отличается от всего многообразия его пониманий как имманентного движителя человеческой сущности. Со-бытие идентично существованию – не сущему, а именно существованию бытия как глубинному качеству самосознания. Бытийственный акт возникает в результате собственного, независимого ни от каких условий «подвига» человека. Мы имеем в виду «подвиг» как подвижничество, как самостоятельное, данное человеку природным универсумом, человечеством и космосом, независимое ни от какого социума, имманентное изменение его жизненной устремленности (продвижение). «Событийность способна охватывать спонтанное неосознанное целостно жизненное движение человеческого существа» [1].

Событийность имеет также формы своего существования: своеобразные микроявления, выражающиеся в семейном образе, профессионально-деятельном образе и в образе общения. Эти микроявления событийности охватывают тело, душу и дух человека, но специфичны и всегда существуют в рамках одного из микроявлений. Естественно, имеется в виду доминантный характер семейного становления, профессионально-деятельного становления и общения. Семейный событий-

ный образ охватывает всю школьную жизнь, включая дошкольный период (0–17 лет). Его абстрактный характер порождает имманентную энергию следующего событийного образа – профессионально-деятельного, соответствующего в нашей интерпретации профессионально-педагогическому образованию. И наконец, образ общения, который мы определили как жизнепропедевтический, как некоторую концентрацию вхождения молодого человека во взрослую самостоятельную жизнь (24–33 года).

Предметом нашей статьи является профессиональное педагогическое образование, и, естественно, речь пойдет о профессиональном деятельном образе (17–24 года). Его внутренняя структура, по нашему мнению, которая столь же независима и свободна в своем проявлении, начинается с семейно-профессионального этапа, далее его имманентная энергия переходит в дискурсивно-профессиональный этап, затем наполняется ментальными смыслами и завершается профессионально-коммуникативным этапом. Для более основательного понимания событийности как экзистенциального качества, как существования бытия необходимо указать еще на некоторые его характеристики – к ним относят: экзистенцию тела, когда пульсирующая событийность охватывает всю телесную организацию человека – тело притрагивается к словам, предметам, к другому человеку, телесная экзистенция – это первоначальный исток всех прочих проявлений бытия; экзистенция вещи, когда, по словам Гуссерля, человек возвращается «назад к вещам» [2]. В этих событийных созерцательных актах человек способен видеть души предметов природы, деревьев, рек, гор, проникать в символы и знаки человеческих отношений, переживать понятия и суждения, отдавать вещам, изменяя даже их форму, свой созерцательный опыт. Экзистенция человека – это созерцательное видение бытия другого человека, открываемого через собственное бытие, переживаемое посредством абсолюта или Бога. «Экзистенция будущего – это переживание целостности жизни и своего бессмертия» [3].

Рамки предлагаемой статьи пока не дают возможности рассмотреть образовательную событийность на уровне бакалавриата и магистратуры – по этой причине мы остановимся на анализе событийности в условиях бакалавриата.

Опираясь на существующий в реальности четырехлетний бакалавриат, покажем связь событийных глубинных состояний в их динамике с динамикой содержания, видоизменяющейся под его событийным влиянием, но прежде необходимо указать ключевое отличие профессионально-деятельного событийного состояния субъекта образования – студента. Здесь важно понимать, что вступление молодого человека в образовательную канву педагогического вуза – это такой же имманентизм, такое же неосознанное внутренне глубинное руководство человеческим сознанием, которое часто понимается как сложившиеся обстоятельства, – на самом деле это имманентный акт со-бытия, это событийность человека осуществила продвижение его от семейного образа к профессионально-деятельному.

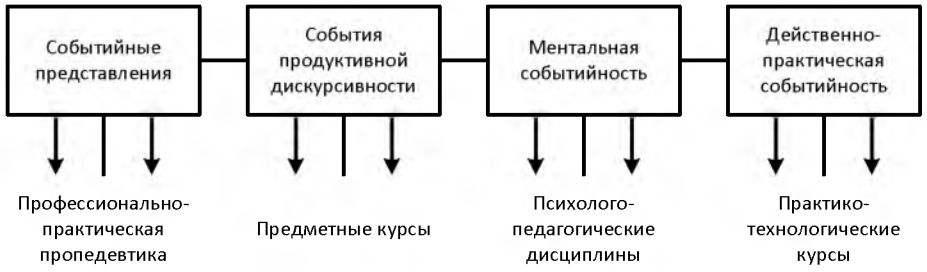
В данном случае в понимании может помочь только созерцательный опыт педагога, способного отличить событийную статичность семейного образа и целеустремленную и целенаправленную динамику профессионально-деятельного образа. Дело в том, что человек, живущий в свои первые 17 лет, как ни парадоксально, не думает о

будущем, не представляет его, а живет в состояниях сиюминутных откровений, результатом которых является его личный образ, его понимание себя относительно других, относительно общества, относительно своей судьбы. «Я есть», – говорит он, прикасаясь к земле, к деревьям, к небу, к собственной мысли, чувству и воле [4]. Эта поразительная определенность себя, жизни во имя себя порождает тревогу неопределенности в будущем, тревожность есть «крик» бытия, которому необходимо наполнить абстрактную семейную формулу абстрактным содержанием будущего. Именно по этой внутренней причине человек выбирает себе вуз. Впервые после 17 лет пребывания в себе он становится человеком, который, обретая профессию, делает это для других людей, который посредством постижения профессии способен заглянуть в собственное будущее, и эта будущность, как проявленность событийности, есть ключевая характеристика со-бытия, которое можно назвать педагогическим образованием.

Вернемся к заявленной структуре профессионально-деятельного педагогического со-бытия: профессионально-семейный образ, профессионально-дискурсивный анализ, ментальное переживание, профессионально-действенная коммуникация общения. Очевидно, что эти глубинные событийные состояния органично «ложатся» на 4 года бакалавриата (рисунок).

Рассмотрим, пока в самом общем виде, предполагаемую содержательную динамику высшего педагогического образования и событийную динамику студенческого самосознания. Итак, семейная событийность присуща, как обычно, первому курсу бакалавриата, его характеристики не отличаются от любого начала: событийное состояние студенческой семейственности, дружбы, интеллектуального «пиршества», оптимизма, который обращен к будущему, но выступает как сиюминутное проявление, как некоторая абстрактная форма событийной активности самосознания. Это неосознанная радость будущей профессиональной определенности, приобщенность к социальной группе, витающей над миром в счастье обретенности своей профессиональной семьи.

Это бытийственное состояние охватывает первокурсников как внутреннее, ничем не детерминированное чувство профессиональной жизни, и оно требует оформленности, разъясненности будущего, поэтому первый курс – это система пропедевтических занятий, создающих целостный образ будущей профессии. Это пропедевтика специальных предметов (истории, литературы и т.д.), это психолого-педагогическая пропедевтика и, естественно, методическое начало, выражающееся в создании образа учителя современной школы. Как мы видим, семейное студенческое братство полу-



Соответствие содержания и событийности в высшем педагогическом образовании

чает оформленность, в которой, кстати, должен быть и выход в школы с монологическим проектом «Я к вам пришел», где студент представляет свое отношение к будущей профессии. Однако весь этот этап, продиктованный семейно-образной событийностью, очевидно, крайне абстрактен, это буквально абстрактная форма, и другой, согласно внутренней потенциальности бытия, она и не может быть.

На этом фоне событийность делает следующий шаг – в явлении он связан с необходимостью наполнения абстракции профессиональным дискурсивным содержанием. «Научный дискурс в основе своей является рассуждением. Интерес к исследованию природы рассуждения составляет квинтэссенцию умственной деятельности человека... Под дискурсом имеют в виду создаваемую посредством текста картину реальности; большую смысловую структуру, имеющую тематическое ядро; репрезентацию властных интенций и идеологических установок, которые определяют, что можно и должно быть сказано в форме наставления, проповеди, памфлета, доклада, программы и т.д.; коммуникативно-знаковую систему в единстве ее интенций (программной установки), актуализации (воплощения) и контекста... Дискурс – это языковый феномен, он “соткан из языка”, однако лингвистические правила составляют лишь часть правил – другая часть отражает процессуальную и диалогическую природу дискурса» [5]. Необходимо заметить, что начало профессионального образования как раз и связано с экзистенцией тела – это тело неосознанно радуется своей открывающейся бытийственности, своему рождающемуся в нем будущему.

Далее, как мы уже сказали, имманентное движение событийности обращает самосознание студента к наполнению абстрактной формы начала – профессиональным дискурсивным событийным содержанием. Здесь важно понять категорию дискурсивного со-бытия. Бытие в данном случае отзывается на всполохи самостоятельности в рождении представлений, радости самостоятельного умозаключения, возникновении чистых переживаний, самостоятельных поступков, основанных на чистом волеизъявлении, спонтанно возникающей рефлексии. Можно сказать, что на профессионально-дискурсивном событийном этапе поток бытия разворачивается экзистенцией вещей.

Научный дискурс второго этапа должен содержать в себе открываемые студентами символы и знаки как своеобразные входы в самостоятельное творение символов и знаков. Немаловажное значение в данном случае должны иметь введенные в контекст дискурса основополагающие образовательные конфликты, где крайности их сторон (всечеловеческая и единично-личностная) в профессии порождают самостоятельность выбора. Научный дискурс также призван открывать свободу глубинному состоянию мыслительности, а следовательно, это должна быть система концентров, т.е. глубинных формул жизни и профессии, вокруг которых строится самостоятельная мыслительная работа.

Столь же значительным, как и все предыдущие, компонентом дискурса должны стать идеи персонификации: персона дискурса, связанного с жизнью, с профессией, должна быть представлена в борьбе за идеалы всечеловеческого служения. Дискурс в то же время должен нести в себе систему специальных событийных ситуаций, где в основе лежит глубинный нравственный выбор, чреватый поступком.

В то же время дискурс должен иметь и рефлексивную составляющую, которая способна обратить студента к глубинному самоанализу профессии и жизни. На первый взгляд может показаться, что дискурсивный этап в своем содержании многообразен и хаотичен, однако он отвечает всего лишь внутреннему движению глубинных событийных состояний, его задача – приводить субъекта образования к самостоятельным спонтанным диалогическим актам с живой тканью профессии.

Несколько слов о сочетании продуктивно-ментальной и трансцендентной событийности в самосознании субъекта образования – студента. Когда на первом курсе возник синкретичный образ будущей профессии учителя, то его понимание может быть достигнуто только при освоении двух составляющих. Одна олицетворяет земное телесное начало человеческой психики, т.е. профессиональную продуктивность; другая связана с переживаниями ее ментальных оснований. Во взаимопроникновении этих двух начал возникает особое компетентностное глубинное состояние, которое мы называем призванием.

Восхождение к учительскому призванию основывается на сиюминутном успехе, на успехе здесь и сейчас. Студент должен научиться создавать образы, организовывать мыслительную работу, создавать условия для переживания, ситуации для самостоятельного действия и рефлексии, увидев это в актуальной реальности. Любые педагогические, дидактические и методические построения должны быть апробированы в ближайшем времени, чтобы педагогический результат возникал воочию, как продолжение осознанной телесности студента. Это сложный фундаментальный процесс, который требует контроля и коррекции просчетов и ошибок, но его главная задача – профессиональный продуктивный здесь и сейчас пережитый успех и очевидная на этой основе продуктивная педагогическая результативность. Только такого рода подход дает основание для открытия глубинной компетенции «призвания», эта духовная профессиональная основа является фундаментом, в лоне которого зарождается тенденция «трансцендентной событийности» [6], т.е. такого имманентного качественного переворота самосознания, которое выводит студента к открытию всеобщего, вечного в контексте служения человечеству.

По существу, эта идея «служения» осуществляется в условиях магистратуры. Четыре года бакалавриата есть реализация интенции к профессиональной продуктивности, подтверждаемой переживанием педагогической ментальностью учительского труда. Важно понимать, на каких основаниях в условиях бакалавриата выстроен путь к профессиональным результатам. Мы имеем в виду, естественно, модульный подход. Однако существующие в практике современного высшего педагогического образования модульные построения, скорее, сделаны для удобства составления учебных планов, а также представлены знаниевыми модулями, в которых, по мнению авторов, наверное, должна быть реализована компетентностная модель. Но в нашем понимании модульное построение должно быть связано с внутренними событийными продвижениями субъекта образования – студента. Не могут существовать модули для знаний и компетенций – их возникновение и функционирование в процессе обучения должно быть актуализировано внутренним событийным заказом и исходить из глубинных возрастных интенций, которые оправды-

вают содержательность модульных построений. Если на этой основе будет осуществляться модульный подход, то он может знаменовать собой методический путь к профессиональному продуктивному результату.

Начало этого пути можно рассмотреть как целостный образ, в котором просматриваются спонтанные тенденции студенческого самосознания, возведенные в профессиональный знаковый континуум, в соответствующую образность и конфликтность, – в этом образе в снятом виде присутствует вся структура пути к профессиональному результату. Это может быть профессиональное представление, акт педагогического мышления, художественно-профессиональный образ, целостно-мотивационный образ действия и рефлексии. В данном случае образ есть основа целостного представления, есть начало, в котором латентно пребывает весь поиск будущей продуктивности.

Далее, когда путь ясен, модуль вступает в рациональное осмысление образа. Это может быть абстрактно-понятийный аспект, имеющий интенцию к целостности, содержательно-сюжетный аспект, сущностный аспект и игровой. Такого рода построение мыслительных модулей есть процесс углубления движения от внешнего абстрактного через содержательное к игровому, что являет собой эффект присутствия, но еще пока мысленного присутствия, хотя такого рода состояния – это уже форма глубинной событийности. Это своеобразный мыслительный конструкт того педагогического продукта, к которому устремлен модуль, являющийся очевидным выражением мыслительного со-бытия.

Когда же внешние бытийственно-мыслительные ориентиры созданы, модуль переходит в микромодуль существенного, это существенное рождается в событийной диалогичности, когда открытая теоретическая формула персоны культуры, истории или жизни вступает в тождественное отношение с мыслительными открытиями студентов. Это может быть самостоятельное восхождение студента к химическому закону и иллюстрация восхождения к этому же закону его создателя Менделеева. Это может быть осмысление принципа наглядности в великой дидактике Яна Амоса Коменского, самостоятельное нахождение связи между философией Ф. Бекона и сенсуалистскими тенденциями дидактики XVII в. в сравнении с действительными постулатами великой дидактики.

Так возникает тождество двух сущностей, открытых сегодня и существовавших триста лет назад, – «тождество сущностей» [7], а точнее, акт тождественности вызывает глубинное мыслительное переживание. Так возникает альтернатива между внешней событийной мыслительностью в понятиях и внутренней событийностью в существенном открытии. Эта альтернатива требует сближения ее сторон, но не по желанию преподавателя, а по внутреннему событийному движению к мыслительному действию, к решению, к интеллектуальному поступку.

Завершается модуль рациональной продуктивности самооценкой, в которой определятся качество созданного педагогического продукта (урока, воспитательного мероприятия, монолога, спектакля и т.д.).

Модуль дискурсивной продуктивности благодаря «внутренней событийной устремленности субъекта образования» [8] есть маршрут – пятикомпонентная структура, движущаяся к необходимому результату. Надо сказать, что такого рода модули есть отражение продуктивной событийности второго курса бакалавриата.

Как показывает опыт, третий курс предстает в новом проявлении имманентной событийности – мы называем это ментальной событийностью. Если с со-бытием все достаточно понятно и сформулировано, то «педагогическая ментальность» – новый термин, которому, без сомнения, нужно дать определение. Ментальность – это умонастроение определенной эпохи в условиях определенной цивилизации, это инобытие глубинной чувственности человека, связанной с его непосредственной жизнью. Свое семейное, деятельное, коммуникативное состояние он концентрированно выражает в знаковой системе – в особенностях языка, в деталях быта, работы и общения, в атрибутах праздничных событий.

В педагогической ментальности также присутствует эпоха, цивилизация, но это запечатленные чувственные всполохи актов образования, в которых с очевидностью просматривается парадигмальный подход к субъекту образования – школьнику, студенту, молодому специалисту. Если ментальность коллективной педагогики была связана с лидером, со сплоченностью коллектива вокруг лидера, с рождением и функционированием общих для всех понятий политического и нравственного толка, умением убедить в правоте существующих общих суждений и умозаключений, в психологии классных и студенческих коллективов, в социальной педагогике, направленной на помощь при вхождении коллективного человека в систему таких же производственных коллективов, то в новой индивидуальной педагогике существует в своих тенденциях новое умонастроение, т.е. новая ментальность, где субъектные микроявления семейного, деятельного и общенческого типа открываются только в диалоге преподавателя и студента. Этот диалог построен на воспоминании глубинных ментальных состояний, т.е. со-бытий непосредственной жизни человека, в данном случае преподавателя или студента: в воспоминании со-бытия эти два участника обучения и воспитания становятся равными, потому что событийность не имеет ни рангов, ни опыта, и если бытие открылось студенту, то его состояние тождественно со-бытию, которое открылось преподавателю. К примеру, воспоминание детства, теплого ветра весны, первой любви, состояния преодоления, восхождения по горной тропе, абсолютного растворения в музыке праздника, радости совместного открытия, переживание архаичности фолиантов, старинных фотографий, красоты оружия и архитектуры.

Событийная диалогичность становится основой педагогической ментальности третьего курса, она выражается в тождестве образных событийных представлений преподавателя и студента, в тождественной событийной мыслительности, в сопереживании, в содействии в тождестве рефлексий. Такого рода умонастроение определяет содержание третьего курса бакалавриата. В этом смысле для создания условий переживания ментальной образности, системы особых понятий, ментальных диалогов, создания ментальной атрибутики жизни, этической и эстетической рефлексии над пережитым субъекта образования в системе обучения третьего курса должны работать определенные дисциплины.

В существующей сегодня терминологии эта система дисциплин входит в так называемый профессиональный педагогический модуль, однако место и построение дисциплин нацелены на создание условий для переживания событийно-педагогической ментальности. Здесь в первый блок, на наш

взгляд, должна входить психология личности, педагогика личности и общая технология создания образа, явления и личности. Параллельно этому блоку студенты участвуют в недельном проекте. В условиях базовой школы проект носит название «Урок-образ» (понимаемый широко).

Дисциплина «Психология личности» должна соответствовать ментальному замыслу, а следовательно, научить студента доходить в своей рефлексии до личностного событийного образа и при этом представлять событийный образ школьника определенного возрастного этапа. По существу, задача психологии личности для педагогического образования – это воспоминание учителя (студента) о себе на определенном школьном возрастном этапе. Так рождается предпосылка для ментального диалога в современной школе. Педагогика личности должна быть нацелена на понимание условий – целеполагания, образовательного пространства, общего инструментализма, – в которых возможен ментальный диалог.

И наконец, технологический блок нацелен на усвоение студентами практического механизма образного ментального диалога «учитель – ученик». Завершиться данный блок должен проектом «Урок-образ», где студенты в условиях классного или внеклассного пространства создают образ явления или личности, который является основой для образного диалога учителя и ученика.

Следующий блок дисциплин носит дидактический характер. И здесь первой дисциплиной должна стать дидактика, обучающая студентов замыслу уроков и воспитательных мероприятий, организации школьного дискурса, пониманию всеобщих, общих и частных методов обучения, а также инвариантных форм уроков, факультативов, внеклассной работы. В данном случае дидактика уповает главным образом на инструментальную функцию обучения и воспитания, доказывая, что не существует никакой разницы в организации учебных и воспитательных процессов – это все ее «епархия»: структура замыслов обучения и воспитания, критерии отбора содержания, осмысление методов и форм обучения и воспитания. На данном этапе доминирует мыслительная работа, осваиваются методы организации мышления, где мыслительность понимается как глубинный ментальный акт, как тождество мыслящих субстанциональных деятелей – учителя и ученика.

Далее в дело вступает психология обучения, психология мышления. Здесь очень важным аспектом является возрастная периодизация обучения и, самое главное, – психология решения задач, психология классификации, «мозговых штурмов», психология смелости решения.

Третьей дисциплиной по доминантному признаку здесь является технология мышления, где представлена система методов мышления, понимаемая как взаимосвязь интеллектуальных концентров, вокруг которых строится мыслительная работа в условиях обучения и воспитания. В содержании этой технологии особые место занимает система уроков мышления, имеющих мыслительно-интригующее начало, воспоминания с интеллектуальной интригой, изучение со знаковым концентром, действенное мыслительное закрепление на основе решения творческих задач, возврат к основополагающей интриге урока и его завершение. Практическим выражением этого психолого-дидактического блока дисциплин является проект, который во времени осуществляется в течение недели в базовой школе как «Урок-мышление».

Подчеркнем еще раз, что, называя уроком основную форму обучения, мы имеем в виду ее распространенность на любые мыслительные акты, которые, по нашему мнению, имеют предлагаемую образовательную структуру. «Событийная ментальность» [9] в данном случае проявляется в глубинном со-мыслии; это означает, что содержание обучения выступает здесь в качестве средства, превращая мысль в ценность человеческой жизни, а вся атрибутика обучения служит ментальному диалогу, где учитель открывает для себя природу мысли ученика, а ученик открывает для себя исток мысли учителя и вместе они восходят к чистоте со-мыслия.

Третий блок профессионально-педагогического модуля имеет отношение к глубинно-ментальному переживанию. Если первый блок создавал образ профессиональной деятельности, второй блок был обращен к осмыслению ментальных оснований этой деятельности, то третий блок посвящен переживанию ментальных смыслов профессии. Содержание этого блока несколько выбивается из существующих педагогических стандартов, хотя в том или ином смысле они предполагают его наличие, отчего возникает парадоксальная ситуация: смысловой контекст в образовательном стандарте существует, а место для возникновения переживания смыслов профессии – нет.

Первый блок предметов представлен изучением художественной педагогической литературы, практическая значимость которой состоит в открытии смыслов призвания человека в качестве учителя на эту землю: перед студентами открывается чреда героев художественно-педагогических произведений с теми качествами характера, которые должны быть присущи учителю, с теми способностями, которые должны быть даны ему априори, с той преданностью и самопожертвованием, с которыми он приходит к детям.

Во втором блоке особое значение приобретают курсы эстетики и этики учительского труда, здесь происходит анализ телесной эстетики учителя, его одежды, голоса и тех нравственных императивов, на которые он должен опираться в своей работе.

Третий блок связан с освоением технологии смыслового переживания, где речь идет о структуре особых уроков настроения, включающих художественно-образное начало, эстетический и этический анализ этого начала и художественное театральное воплощение. В данном блоке, помимо технологии, изучается риторика, различные методики управления голосовым аппаратом, движения, ритмики – все для того, чтобы достигнуть глубинного ментального смыслового переживания профессии. В качестве практического результата в течение недели в базовой школе реализуется проект, названный «Урок-настроение», он имеет показанную инвариантную структуру и является практической апробацией ментального смыслового событийного диалога будущих учителей и школьников.

Четвертый блок, который в целом имеет моделирующую игровую направленность, должен начинаться с изучения психологии игры как акта абсолютной самостоятельности, где главным критерием должен стать диалог играющих (играющий учитель и играющий ученик), игра как абсолютная свобода, игра как практическое тождество играющих субстанций. Второй этап этого блока – это теория игр, где от общего современного представления об игре необходимо перейти к пониманию системы репродуктив-

ных, проблемных, деловых, ролевых, имитационно-действенных игр, игр-реконструкций, где создаются условия для понимания общих педагогических оснований игры, осмысливается роль и место учителя и ученика в акте свободного игрового взаимодействия. Третий этап блока – это технология игр в образовании. Здесь рассматриваются различные виды занятий, уроков, факультативов самостоятельного практического свойства, которые всегда, по существу, носят игровой характер и организованы по структуре игровых методов и форм. Здесь речь идет об образной мотивации игры, об обязательном этапе репродуктивного воспоминания игры, о творческом создании нового содержания в игре и о креативной презентации игрового действия, суть которого состоит в осуществлении влияния на других, превращении присутствующих в единомышленников, в людей сопереживания и содействия.

Для ментального профессионально-педагогического модуля характерен также этап рефлексии, оценки и самооценки целого учебного года. Возможно, еще нет специальных предметов, которые дают возможность отследить, провести действенный мониторинг того, что изменилось в ментальном самосознании студентов в течение года, но такой блок необходим. Необходимо еще раз подчеркнуть, что мы понимаем каждый год обучения как событийное изменение самосознания субъекта образования – студента, он находится в условиях, которые шаг за шагом приближают его к глубинному пониманию своего призвания. Если первый год бакалавриата – это образ профессии, а следовательно, призвания, второй год – ее дискурсивно-событийное осмысление, третий год – переживание глубинно-ментальных смыслов профессии, то четвертый год должен стать практическим синтезом, где путь к образу призвания должен быть снят в структуру педагогических практик.

В своем компонентном развитии этот год – также законченная качественная целостность, его задача – практическое воплощение освоенного в трех предыдущих годовых емкостях, он, по нашему мнению, должен начаться с педагогической практики, на которой студенты сделают попытку целостного применения своего дискурсивного и ментально-педагогического опыта. Практика есть также внутренняя интенция, никак не навязываемая педагогическими стандартами, вернее, возможно, она отражена в педагогическом стандарте, но только по внутреннему заказу ментальной событийности студента.

Начальная практика на IV курсе бакалавриата есть мотивационно-практический образ профессии: все освоенные компоненты дискурса, все формы ментальной событийности (имеются в виду урок-образ, урок-мышление, урок самостоятельного действия, урок-настроение, урок рефлексии) применяются здесь в самостоятельном построении студентов. Этот профессионально-практический образ, с одной стороны, как обычно, вдохновляет, а с другой – выявляет ошибки, просчеты, непробужденность педагогического мышления и смыслового контекста профессии, поэтому вся остальная часть года может представлять собой, условно говоря, работу над ошибками и создание проекта завершающей педагогической практики. Но если первоначальная практика года осуществляется осенью, то ее рациональный анализ в педагогическом, психологическом и методическом ключе осуществляется зимой, зимой же моделируется завершающая практика этого года.

Весна разворачивается своей природной онтологией к открытию ментальных смыслов, к практическому переживанию ментальных оснований профессии, которые предполагается актуализировать в завершающей практике года. Именно весной возможна работа специальных курсов, связанных с практикой словесного выражения, со специальными методиками наглядного обучения, с музыкальной спецификой уроков, с методикой уроков-спектаклей. Завершающим этапом года является последняя педагогическая практика, суть которой состоит в абсолютной самостоятельности в работе студентов с учащимися базовых школ. Здесь реализуется внедрение в практику работы системы средств (словесных, наглядных, практических), всеобщих, общих и частных методов обучения в рамках основополагающих форм (урок-образ, урок-мышление, урок-настроение, урок самостоятельного действия, урок актуализации и проповеди).

Важно понять, что вторая и последняя педагогическая практика в бакалавриате отличается от всех предыдущих построений завершенностью личностно значимых тем. По существу, эта практика окончательно выявляет возможности студента – будущего учителя, а он сам приходит к окончательному глубинному суждению о своем учительском призвании. Эта компетентностная основа может быть осознана лишь при условии соблюдения той структуры, которая представлена в этой статье. Естественно, реальный учебный план, различного рода обстоятельства и, самое главное, неверное понимание модульного подхода – это те условия, в которых невозможно действительное развитие структуры высшего педагогического образования, открытие самосознанием студента глубинного событийного откровения, которые мы назвали профессиональным призванием. Однако возможно учитывать хотя бы доминирующие характеристики каждого этапа педагогического бакалавриата, хотя бы предполагать, что учебный год в вузе – это качественные изменения потоков самосознания, где образование не мешает их спонтанности, а лишь способствует их эффективному проявлению.

Чтобы наши мысли о построении педагогического бакалавриата были понятными, выделим основополагающие инновационные сюжетные линии.

Первое: «каждый год – это определенное событийное качество, это качество выражается в самосознании» [10]. Год – это не система знаний, год – это не количество кредитных единиц и т.д., год – это завершенное качество самосознания.

Второе: каждый год имеет свое событийное основание, переходящее в другое событийное основание, но требующее своего содержания, своих методов и форм. Год первый – событийная целостность образа профессионального представления; год второй – дискурсивная событийность, рождающая систему специальных предметных курсов; год третий – ментальная событийность, проявление которой создает система психолого-педагогических и методических дисциплин; год четвертый – событийное действие, профессионально-деятельное общение, год воплощенности образа практики (моделирование практики, практическое воплощение).

Третье: каждый год педагогического бакалавриата сопровождается особыми формами педагогической практики. Год первый – сезонные встречи со школьниками базовых школ; в основе – проекты «Монолог» «Я к

вам пришел», «Я выбрал историю», «Я учитель истории», «Я поведу вас за собой». Год второй – лаборантский, студенты участвуют согласно блокам в изучении школьного дискурса, работая лаборантами, подготавливая к уроку знаки и символы, предметные художественные сюжеты, символические ассоциативные схемы, биографии персон культуры и жизни, участвуют в подготовке семинаров, ролевых и деловых игр. Год третий – студенты выступают помощниками учителя, участвуя в проектах, которые приравнены к сезонам. Первый проект (осень) – «Урок-образ»; второй проект (зима) – «Урок-мышление», третий проект (весна) – «Урок-настроение», четвертый проект (начало лета) – «Урок самостоятельного действия». Год четвертый – педагогическая практика, синтезирующая опыт монологов первого курса, лабораторную работу по изучению школьного дискурса на втором курсе, опыт отдельных уроков на третьем курсе. Студент выступает в качестве учителя-практиканта. Практика здесь подразделяется на начальную – практический образ года (осень), рациональное моделирование будущей практики (зима), открытие практических смыслов профессии (весна), педагогическую практику в конце года.

Библиография

1. *Heidegger, M.*, 1949. Existence and being. Chicago: Regnery: 64.
2. *Гуссерль Э.* Идеи чистой феноменологии и феноменологической философии. М., 1990. С. 34.
3. *Торндайк Э.* Принципы обучения, основанные на психологии. М., 2004. С. 56.
4. *Сторожакова Е.В.* Глубинный диалог в высшем педагогическом образовании. М., 2014. С. 98.
5. *Зуев К.А., Кротков Е.А.* Рациональность: дискурсионный подход. М., 2010. С. 67.
6. *Гайденко П.П.* Прорыв к трансцендентному: Новая онтология XX века. М., 1997. С. 34.
7. *Демидов И.В.* Логика: учеб. пособие для юрид. вузов. М., 2000. С. 72.
8. *Vernon, P.E.*, 1965. The structure of human abilities. N.Y.: Wiley: 48.
9. *Шоган В.В.* Воспоминание о будущем. Перспективы образования третьего тысячелетия. М., 2013. С. 64.
10. *Шоган В.В.* Теоретические основы модульной технологии личностно ориентированного образования. Ростов н/Д, 1999. С. 59.

Bibliography

1. *Heidegger, M.* 1949. Existence and being. Chicago: Regnery: 64.
2. *Husserl, E.*, 1990. Ideas of pure phenomenology and phenomenological philosophy. Moscow: 34. (rus)
3. *Thorndike, E.*, 2004. The principles of teaching based on psychology. Moscow: 56. (rus)
4. *Storozhakova, E.V.*, 2014. Deep dialogue in higher pedagogical education. Moscow: 98. (rus)
5. *Zuyev, K.A.* and *E.A. Krotkov*, 2010. Rationality: discourse approach. Moscow: 67. (rus)
6. *Gaydenko, P.P.*, 1997. Break to the transcendental: New ontology of the XX century. Moscow: 34. (rus)
7. *Demidov, I.V.*, 2000. Logics: teaching manual for law departments. Moscow: 72. (rus)
8. *Vernon, P.E.* 1965. The structure of human abilities. N.Y.: Wiley: 48.
9. *Shogan, V.V.*, 2013. Memories about the future. Prospects of education of the third millennium. Moscow: 64. (rus)
10. *Shogan, V.V.*, 1999. Theoretical grounds of modular technology of personally focused education. Rostov-on-Don: 59. (rus)