УДК 371-053.5

Шоган В.В.

МЕТАТЕХНОЛОГИЯ ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ГЛУБИННО-ПРЕДМЕТНОГО ПОЛИОТНОШЕНИЯ

Ключевые слова: метатехнология, бытийственные основания предметов обучения, бытийственные основания самосознания школьников, метод образного проживания, метод проживания мыслительности, метод проживания глубинного диалога, метод действенно-практического проживания.

© Шоган В.В., 2015

Исследователи, занимающиеся проблемами технологии, предлагая различные инвариантные построения, часто имеют в виду свой опыт, связанный с отдельным предметом. К примеру, технология обучения физике механически, без учета специфики переносится на изучение истории и литературы; либо, наоборот, возникшая в гуманитарном пространстве технология без всякой оглядки на своеобразие переносится на естественно-математический цикл предметов. Естественно, такого рода подходы малоэффективны, более того – они могут приносить вред, искажать смыслы истории, литературы, математики. По этой причине, как нам представляется, необходим особый взгляд на технологию, которая способна функционировать в любой предметной области. Необходимо выделить метауровень ее влияния, что предполагает свободное вхождение детского сознания в любые предметные области. Но, с другой стороны, всеобщность метатехнологии только тогда может быть эффективна, когда она опирается на глубинное понимание и специфику отдельных школьных предметов.

В человеческом сознании каждая систематизированная в учебный предмет область (философия, история, литература, биология, химия, физика, математика, физкультура, ритмика) имеет, помимо содержательной специфики, еще и глубинное отношение к онтологическому своеобразию предметного бытия. Это сложный вопрос, определяемый на уровне интуиции, на уровне некоторого всеохватывающего чувства – столь же определенного, сколь и неопределенного с позиции понятийных определений и характеристик. Так как, по словам Н. Гартмана, «нет объекта без субъекта» (Hartmann, 1952). Ну, скажем, у всех есть отно-

шение к истории как к некоторому «субстанциональному» деятелю, как есть отношение к литературе, философии. Да, это все учебные предметы, и в этом они едины, но никто не станет спорить с тем, что характеристика феноменальной целостности каждого из них качественно различна.

Возьмем, к примеру, гуманитарный цикл предметов. Уже при слове «философия» человек тут же обретает потребность в анализе глубинных категорий, он, сам того не желая, при одном лишь упоминании о предмете абстрагируется от жизненной суеты, обращает свою интуицию к прафеноменам эпох, к добру и злу, к материальному и идеальному и т.д. Это происходит всего лишь от произнесенного слова «философия», потому что в собранных буквах, слогах и наконец в целостном слове латентно присутствуют истоки его возникновения, «кровь» и «пот» мыслителей, отчужденность и созерцательность, которая становится смыслом жизни.

Здесь слово есть символическая ассоциация, открывающая путь к духу предмета, к его бытию. Пребывание школьника в содержательном пространстве философии, помимо внешнего влияния предмета на детское самосознание, пробуждает еще имманентное состояние, которое можно назвать состоянием философичности. Мудрость жизни разворачивает детское самосознание к его бытийственным основаниям, и, как показывает опыт, школьник отличает свое состояние на уроке обществознания в разделе философии от состояния на уроке истории, даже если преподает один и тот же учитель.

Еще раз подчеркнем, что глубинное состояние философской мудрости никем не навязывается, оно присуще человеческому самосознанию, только оно открывает тайны философии, только оно может быть предметом технологического влияния. Можно с такой же уверенностью говорить о специфике бытийственных оснований интереса, пробуждаемого историей, к понятию «история», к историческим картам, древним фолиантам. Человек разворачивается глубинным состоянием, которое можно было бы назвать «историчностью». Это состояние «дано» самосознанию, выступает концентрированным обобщением прошлого, настоящего и будущего, оно является в пространство урока, пробужденное символами и знаками истории, ликами исторических персон, словесной архаикой исторических источников, «вечной музыкой» истории, пробуждающей это состояние историчности. «Познавательная ценность заключается в творчестве идей-образов, опознание которых образует самую объективную действительность; познавательная ценность – в творческом процессе символизации» (Белый, 1994, с. 37).

Еще раз повторим: состояние историчности – это единство прошлого, настоящего и будущего в одном бытийственном откровении, в одном мгновении. Человек с пробужденной историчностью без всяких знаний чувствует людей XVIII в., если он изучает XIX в., предполагая при этом иную физиогномику и поступки людей XX в. Этому расхождению и единству невозможно научить, это и есть внутренняя «историчность», определяющая историческое мироотношение. В таком понимании проявлений самосознания кроется успех обучения истории. Опираться на тринитарность мгновений, открывать и пробуждать ее с помощью образов, анализировать ее далее с помощью понятий, обращаться к смыслам с помощью персонифицированных художественных образов, вдохновлять

на создание своих символов и исторических сюжетов, а затем рефлексировать над воплощенностью – это и есть, на наш взгляд, инвариантная основа обучения предмету история.

Когда же самосознание школьника попадает в условия предмета литературы, то педагогический эффект урока возможен лишь тогда, когда учитель сам олицетворяет некоторую литературную образность, наделен любовью и специфической литературностью восприятия и мироотношения, он сам есть художественный образ, пробуждающий внутреннее состояние литературности в самосознании школьников. «Человек знает себя как человека только тогда, когда, будучи открыт для бытия в целом, живет внутри мира…» (Ясперс, 1994, с. 455). Самосознание вдруг уходит от прошлого, не мыслит будущее, а заглядывает в глубины человеческого космоса. Самосознание посредством символов и знаков литературных произведений, стилистики произведений, специфики судеб и поступков литературных героев вдруг обращается к пониманию собственного смысла жизни, к поиску основной линии своей призванности на эту землю, к проблемам жизни и служения высшим идеалам. Что означает, по словам Канта: «Человек есть цель в себе самом» (Кант, 2014, с. 92). Ни один из предметов не способен развернуть самосознание вглубь себя, и потому литературность как состояние – это условие обращенности самосознания школьника к глубинным смыслам бытия, к полезному смыслу его жизни.

Если ограничиться данной гуманитарной представленностью предметов, то можно сказать, что общим здесь является открывающееся самосознание, его глубины, однако оно различно в своей качественной специфике развернутого предметом самосознания школьников. Отсюда с очевидностью можно указать на бытийственную специфику предметов естественно-математического цикла, где в географии категория пространства приобретает характер созерцательности, где чисто теоретические географические понятия обретают иную содержательную направленность, где равнины, плоскогорья, реки становятся чувством ландшафта, опьяняющими просторами, а горные вершины перестают измеряться в километрах, а становятся вершинами жизненных преодолений, исполненных личностными смыслами бытия, и эта внутренняя содержательность предмета опережает внешнюю количественную познавательную деятельность.

Итак, вместо господствующей в современной дидактике и методиках познавательной деятельности главным и опережающим становится проживание глубинных смыслов, отраженных в географии. Здесь очень важно понимать ту позицию, которую хорошо выразил Гартман, который писал, что «нет объекта без субъекта», и это означает, что кроме жизненных, априори данных человеку глубинных состояний они же запечатлены в предметности как нечто вне меня существующее и абсолютно не способное существовать без меня (Werkmeister, 1990). «Моя жизненность» ищет «жизненность предмета», и их взаимодополняющее столкновение есть проживание будущей жизни. В этом контексте Н. Бердяев подчеркивает: «...открывающаяся для меня вечность есть открытие во мне» (Бердяев, 1994, с. 118).

Такой же жизненный опыт вдруг возникает и актуализируется при соприкосновении детского самосознания с ботаникой, зоологией, биологией: листья, травы, цветы, тела животных и людей несут в себе некий универса-

лизм красоты, который объективно в них существует как их жизнь и который присутствует, оказывает влияние, энергетически направляет человеческие выборы. Именно за этим диалогом приходит школьник в класс, слушает учителя, и в его пробужденном чувстве возникает разлитость ботаничности, единство фауны и флоры, чувство гармонии человеческого тела. Эти изначальные состояния, на первый взгляд, принадлежат лишь человеку, но на самом деле они присутствуют в предметах и вещах, они есть мотивы их становления и развития, они представляют их чувственную жизнь, которая отражается в чувственном жизненном самосознании школьника. Этот диалог есть начало, именно отсюда начинает действовать обучение и воспитание, открытый и пробужденный нерв жизни, а не комбинаторика и рационализация внешнего, не познание, а проживание представлений, мыслей, смыслов, действий, воплощений, он основа, база всех рациональных построений.

Столь же важен такого рода подход и в математике. Еще со времен Архимеда, не говоря уже об Аристотеле, Декарте и Лейбнице, число, геометрическая фигура – это, без всякого сомнения, запечатленная жизнь, это действительный исток глубины предмета и глубины самосознания. Математическая мысль как жизненное явление – вот что интересует нас в первую очередь.

Все сказанное с еще большей очевидностью присутствует в предметах, связанных с телом, с открыто взывающей к жизни человеческой телесностью, – физкультуре, ритмике, музыке и т.д. Здесь важно поменять парадигму, когда не человека заставляют двигаться, а он с пробужденным состоянием своей телесности, с телесной энергией, помноженной на чувство жизни, выбирает для себя и осваивает рационально-предметные формы, т.е. занимается гимнастикой из внутреннего чувства необходимости, играет в футбол, потому что так велит ему его судьба, его линия жизни… Не урок физкультуры, а взывающая к жизнепроявлению человеческая телесность, четко выверенная на каждом возрастном этапе, не принимающая ничего, кроме того, что ей необходимо.

В результате все становится на свои места. Для одних учащихся школа – это место адаптации к жизни, где с помощью перебираний и комбинаторики человек осваивает отраженный в компьютере лик мегаполиса. Для других же школа, широко понимаемая, включающая и профессиональное, и жизнепропедевтическое образование, есть протожизнь, некоторое опережающее проживание будущих реальностей. Это проживание всегда глубинно, всегда связано с «Я – Ты», всегда порождает творческие акты, всегда соприкасается с внутренней бытийственной основой человеческого самосознания.

Люди попали в клещи симулякров и нарративов, руководствуются идеологически разворачиваемым дискурсом, они преувеличивают влияние информации и среды, внешнего воспитательного и обученческого воздействия, забывая о том, что действительное становление человека есть руководящее им глубинное бытие. Нужно только сосредоточиться, нужно смело заглянуть в бытийственные глубины самосознания и открыть связь человеческого бытия с тем же человеческим «откровением», которое оставлено в прафеноменах предметов, нужен механизм, связывающий эти две линии бытия, механизм, который способствует взаимообогащению внутреннего внешнепредметным, внешнепредметного вну-

тренним, порождая при этом эффект творения. С этих позиций мы видим это бытийственное соприкосновение в глубинном состоянии целостности, которое присутствует в чувственно-жизненных тенденциях школьников и олицетворяет эту целостность в предметах, символах и знаках: «Единое есть символ…» (Белый, 1994, с. 48). Соединение этих двух начал порождает образ целостности, две глубины слышат и радуют друг друга.

Второе бытийственное состояние, возникающее имманентно и выраженное, с одной стороны, в предметных аспектах, а с другой – в состоянии глубинной мыслительности школьника, – рождает проживание мышления как акта жизни, ни на секунду не прерывая связь со знаково-символическим началом. Мыслительность, устремленная к целостности («Сам человек становится собственно представлением, переживает себя как мышление…» (Шоган, 2013, с. 199)), по аспектам достигает своей цели и переходит в следующее глубинное состояние – отраженности, человек проживает смыслы личностной жизни в глубинном диалоге с персоной истории и культуры. И здесь выясняется, что отражение – это явление объективное: проживание глубинных личностных смыслов потому диалогично, что для людей разных возрастов, социальных статусов, жизненных достижений глубинные личностные смыслы одинаковы. Жизнь и смерть, служение и призвание, семья, творчество, общение – все оказывается объято вызывающими восторг или ненависть глубинными откровениями. Когда я признан другими в своем сокровенном, я готов с радостью и абсолютной уверенностью отдать эти истоки, открытые в отражении, другому человеку или людям в целом, т.е. создать себя, сотворить свое инобытие в музыке, художественном творчестве, поэзии, прозе, где только и возможен акт создания себя для других.

Однако человек не достигает качественной определенности, если не достигает своей воплощенности в социуме. Он воплотил свою науку, свое искусство в систему человеческих отношений в контексте жизни всего человечества, и только эта завершенность ведет его к самоанализу, к рефлексии, которая, на наш взгляд, и есть завершение и качественная определенность чувственного акта протожизни в образовании.

Глубинное состояние самосознания школьника, встречающееся с многообразием предметных феноменов, их бытийственным проявлением, требует специальной системы условий для пробуждения одного и актуализации другого. По существу, обучение в таком контексте абсолютно инвариантно – в любом предмете необходимо пробуждение глубинных бытийственных состояний самосознания школьника и восхождение их к знакам и символам предметов, которые, независимо от их содержания, имеют единую феноменальную природу, являясь своеобразными окнами, свет которых ведет к настоящему мышлению, переживанию, действию и рефлексии.

Любой предмет предполагает диалог запечатленного предметного мышления и мышления школьника, порождающий переживание мыслительности как состояния. И предметы гуманитарного цикла, и предметы естественно-математического цикла, и предметы телесной ориентации несут в себе энергию персон, их олицетворяющих, когда-то уже притронувшихся к истокам и оставивших после себя след своих творений в живописи, музыке, науке, архитектуре, оставивших целые мемориалы своей борьбы за

идеалы науки и искусства: «Поступай так, чтобы максима твоей воли могла в то же время иметь силу принципа всеобщего законодательства» (Кант, 2014, с. 33). Это отражается в самосознании любого человека и, естественно, любого школьника, так как жизненная сила преодоления не может оставить равнодушным никого на Земле, да и сам этот человек – школьник – ищет подтверждения своим преодолениям, своей борьбе за идеалы и находит их, отражаясь в судьбе персоны истории, культуры и жизни.

Предметы, олицетворяющие разум и дух, рассудок и душу, телесную активность человека, чреваты действием в условиях абсолютной самостоятельности, что есть, по существу, инобытие прожитого при освоении опыта того или иного предмета, не говоря уже об оценке, самооценке и потребности в рефлексии над завершенным, над сделанным и в человеческих отношениях, и в природном универсуме, и в совершенствовании собственной телесности. Отсюда возникает абсолютное убеждение в необходимости метатехнологии, которая своими методами и формами способна решить проблему опережающего проживания будущей реальной действительности во всем многообразии предметной системы школы.

Если исходить из общего структурного инварианта, который в нашем понимании есть отражение глубинных состояний самосознания, то можно с уверенностью опираться на пять его компонентов: образ, анализ, смысл, действие, рефлексия: «…первый этап – это всегда знаково-символический образ будущей образовательной целостности. Второй этап – анализ, предполагающий рассмотрение знаково-символического образа по существенным содержательным аспектам… Третий этап обращен к глубинным духовным смыслам… Четвертый этап – это жесткая матрица, ее прохождение рождает в сознании персоны образования устойчивые сознательные емкости… Пятый этап – осмысление и рефлексия» (Шоган, 2013, с. 305–307). Эти структурные компоненты, с нашей точки зрения, метатехнологичны и открывают метатехнологическое понимание методов и форм.

Обратимся к методам. Исходя из структуры, в метатехнологии существует совокупность методов образного проживания – речь идет об обязательном целостном видении любых предметных явлений, восхождении от личностного бытийственного опыта школьников и учителя через рационализацию этих личностных состояний к символу изучаемой темы, где символ претерпевает образную характеристику, представляется в его тотальном видении, затем в его индивидуально-личностном видении – и наконец приходит к разрешению конфликта тотального и личностного в творении нового символа. Этот акт абсолютно спонтанного действия соединяет в необходимой пропорции стороны конфликта и вызывает чистое переживание образа. Ни один из предметов не может, не способен избежать этого инвариантного методического построения, где главное правило есть восхождение от собственного бытия к предметному бытию, а от него – заново к собственному бытию, но уже выражающемуся в творческом действии, изменяющем, реорганизующем пространство. Здесь, по словам И. Пригожина, «мы знаем, что существует более тонкая форма реальности, объемлющая и время, и вечность» (Пригожин, Стенгерс, 2000, с. 9).

С той же долей инвариантности функционируют условия, ведущие школьника к проживанию глубинного

состояния своей мыслительности. Это состояние не связано с комбинаторикой внешних для ребенка предметов, понятий, явлений – это результат его соприкосновения с бытийственным феноменом предмета, пробуждающего мыслительность как глубинную форму самосознания. «Процесс мышления и восприятия мысли всегда связан с личностью, абстрактного индивидуального сознания не бывает – мысль есть мышление» (Джеймс, 1998, с. 27). Абсолютно не имеет значения предметное содержание, хотя, без сомнения, оно сказывается на характере мыслительного переживания, но главное здесь не специфика, а чистота, радость и легкость проживания мысли, где школьник в спонтанности этого проявления сам превращается в мысль.

Движение к этому акту осуществляется с помощь метода явно метатехнологического свойства, который получил в опытной работе название метода проживания мыслительности. Его функционирование начинается с концентра, в котором латентно присутствуют бытийственные проявления предмета и пробужденное бытие мыслительности школьника. Паровоз как символ индустриализации, олицетворяющий, с одной стороны, ее мощь, а с другой – внутреннее переживание силы движения, становится ассоциативной схемой, вокруг которой осуществляется понимание индустриализации, далее приводящее к спонтанному открытию ее сущности, и в этом свободном решении есть квинтэссенция проживания мыслительности. Если внимательно присмотреться, то любой акт, ведущий к проживанию мысли, обязательно имеет концентр, дифференцирующийся на аспекты и устремленный к синтезу этих аспектов, в чистом акте мыслительного проживания.

Следующий метод технологии также претендует на метапродуктивность, так как с помощью своих условных структур открывает возможность для проживания отражения персоны обучения и воспитания и персоны культуры, для проживания глубинного диалога между ними. «Это объясняется тем, что любое человеческое переживание всегда связано с персональной жизнью субъекта образования» (Сторожакова, 2014, с. 106). Здесь важно, что такое метатехнологическое построение обращается к судьбе школьника и к судьбе персоны культуры (это может быть историческая персона, герой литературного произведения, великий географ-путешественник, ботаник, биолог, великий спортсмен).

На первом этапе метода актуальные детали из жизни школьника соотносятся с актуальными деталями из жизни персоны. Когда это тождество проживается, метод переходит к единству суждений об этом тождестве, т.е. проживается взаимопонимание. И наконец, все завершается художественным образом, открывающим глубины человеческого диалога в сопереживании, а точнее, в проживании личностного смысла жизни. Этот метод, развивающийся по инструментальной схеме «керн», получил название метода проживания глубинного диалога. Когда в самосознании школьника мыслительные глубины соотнесены со смысловыми, то он, сам того не замечая, начинает соотносить их, соединять, отождествлять по той причине, что это стало его внутренним глубинным состоянием.

Мысль и смысл, каждый по-своему, требуют продуктивности, и эта продуктивность возможна в условиях следующей метатехнологической структуры, которую мы назвали методом действенно-практического прожива-

ния. Его этапы с явной очевидностью инвариантны и имеют отношение к любой предметной области, где детская энергия требует выражения в действии, а основа этого действия – состояние созданности, выраженное в предметах, вещах, человеческих отношениях, в изменении пространства. Метод действенно-практического проживания имеет полезно-мотивационное начало, в котором заложена идея помощи, пользы, т.е. продуктивности. Далее метод имманентно переходит к воспоминанию пройденного, но понимаемого как инструмент для реализации мотива, переходя на третьем этапе к творческому волеизъявлению, к созданию себя в предмете или вещи, в человеческих отношениях, в пространстве. Когда же все это состоялось, метод переходит в четвертую стадию – презентации, где авторы доказывают полезность и продуктивность сделанного.

Осмысление метатехнологических проблем приводит к выводу, что во всех абсолютно предметах функционирует в разных эмпирических построениях элементы оценки, самооценки и рефлексии. Это не случайный компонент обучения и воспитания, он должен выступать в свете выверенных структур, приводя к эффекту самостоятельной оценки, глубинной самооценки и актам рефлексивного свойства, открывающим смыслы актуальной жизни. Этот метод мы назвали методом проживания оценки, самооценки и рефлексии – он построен на основе инструментальной схемы, условно названной «ласточка». Метод начинается с точки – вопроса. Допустим: «Нужен ли социализм человечеству?». Затем возникает схематическая альтернатива – «Человечеству» и «человеку». Противоположность достигает такого накала, в котором нет возможности ответа, но есть соотнесенный с глубинами самосознания, абсолютно самостоятельный, только для себя вывод.

Таким образом, онтологический анализ школьных предметов и бытия школьника открыл понимание метатехнологии, которое несет в себе систему методов, создающих условия для глубинного проживания ведущей линии своей жизни, для своеобразного пребывания в протожизни, подготавливающей человека в обучении и воспитании к действительной реальности.

Не менее важную роль в метатехнологии играют также формы обучения. Мы уверены, что сама идея ограниченного во времени урока скоро исчезнет как архаизм, однако, пока она существует, будем по-прежнему называть формы, присущие технологии, уроками. И в этом контексте заметим, что любой предмет имеет основополагающие тематические комплексы, наиболее важные, существенные, предметно-онтологические системы, в которых невозможно обойтись без форм, организующих глубинное изучение гуманитарных, естественно-математических и телесно-практических предметных образований. Каждый такой комплекс начинается с урока образного представления, в котором рождается целостный взгляд на изучаемую в комплексе тему. Далее, следуя имманентному движению самосознания, предполагающего мыслительность, возникает комплекс уроков мышления, структура которых абсолютно употребима для использования в любом предмете. Этот многоаспектный анализ, осуществляемый на уроках мышления, сменяется блоком персонификации, в котором в разных содержательных построениях предстают уроки настроения. Конвергирующим этапом комплекса является система уроков самостоятель-

ного действия, функционирующих на основе глубинного состояния созданности. И наконец, завершают каждый основополагающий комплекс уроки актуализации и проповеди, где основным содержанием является оценка, самооценка и рефлексия.

Еще раз подчеркнем необходимость метатехнологического уровня обучения, который, на наш взгляд, является связующим звеном с дидактикой, задача которой все-таки не практическая, а категориально-теоретическая. Дидактика должна вскрыть сущность основных категорий и компонентов обучения. Метатехнология призвана перевести дидактические абстракции в область их практического применения, но этот мост – лишь необходимый методологический переход, реальность же остается за частными глубинными методиками.

Литература

1. *Белый А.* Символизм как миропонимание. М.: Республика, 1994.
2. *Бердяев Н.* Философия свободного духа. М.: Республика, 1994.
3. *Джеймс У.* Психология в беседах с учителями. М.: Совершенство, 1998.
4. *Кант И.* Критика практического разума. М., 2014.
5. *Пригожин И., Стенгерс И.* Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой. М.: Эдиториал УРСС, 2000.
6. *Сторожакова Е.В.* Глубинный диалог в высшем педагогическом образовании. М.: Вузовская книга, 2014.
7. *Шоган В.В.* Воспоминание о будущем. Перспективы образования третьего тысячелетия. М.: Вузовская книга, 2013.
8. *Ясперс К.* Смысл и назначение истории. М.: Республика, 1994.
9. *Hartmann, N.,* 1952. New Ways of Ontology. Westport: Greenwood Press.
10. *Werkmeister, W.H.,* 1990. Nicolai Hartmann's New Ontology. Tallahassee: Florida State University Press.

References

1. *Beliy, A.,* 1994. Symbolism as world outlook. Moscow: published by Republic. (rus)
2. *Berdyayev, N.,* 1994. Philosophy of free spirit. Moscow: published by Republic. (rus)
3. *James, W.,* 1998. Talks to Teachers on Psychology. Moscow: published by Sovershenstvo. (rus)
4. *Kant, I.,* 2014. Critique of Pure Reason. Moscow. (rus)
5. *Prigogine, I.* and *I. Stengers*, 2000. Order out of Chaos. Man's new dialogue with nature. Moscow: published by Editorial URSS. (rus)
6. *Storozhakova, E.V.,* 2014. Deep dialogue in higher pedagogical education. Moscow: published by Vuzovskaya kniga. (rus)
7. *Shogan, V.V.,* 2013. Memories about the future. Prospects of education of the third millennium. Moscow: published by Vuzovskaya kniga. (rus)
8. *Jaspers, K.,* 1994. The Origin and Goal of History. Moscow: published by Republic. (rus)
9. *Hartmann, N.,* 1952. New Ways of Ontology. Westport: Greenwood Press.
10. *Werkmeister, W.H.,* 1990. Nicolai Hartmann's New Ontology. Tallahassee: Florida State University Press.