

УДК 378-057:9

**Сторожакова Е.В.,  
Шоган В.В.**

**НЕПРЕРЫВНАЯ  
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ  
ПРАКТИКА  
В КОНТЕКСТЕ  
ГЛУБИННОЙ  
ТЕХНОЛОГИИ  
ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ**

**Ключевые слова:** непрерывность педагогической практики, самосознание студентов, сезонная природосообразность, профессиональный образ учителя, глубинный диалог, профессиональное погружение, сетевое взаимодействие, глубинная профессиональная компетенция «призвание».

Термин «непрерывность» предполагает ряд признаков, с помощью которых можно распознать преимущество данного феномена как условия открытия глубинных бытийственных профессиональных состояний самосознания студента. «Понятие непрерывности становится нам доступным именно в силу способности нашей мысли подняться над временем и мыслить как одно целое как то, что в нем уже протекло, так и то, что еще не наступило» (Трубецкой, 1994, с. 19).

Мы понимаем самосознание как являющееся глубинное бытие, как свою образную форму проживания человеческих профессиональных истоков. Если сознание обращает студента к некоторому внешнему пониманию и переживанию мира, к своеобразной комбинаторике вещей, предметов, ситуаций, отношений, т.е. по существу к тому, что живет вне меня, то самосознание – это моя глубинная жизненность, «мое бытие», определяющее ведущую линию жизни, иначе говоря, открытую мною «профессиональную судьбу» – то, что зовет, то, что приближает к профессиональной самореализации, к проживанию счастья, результативности избранного дела, к глубинному проживанию своего призвания. «Непрерывность во всей совокупности образовательного пространства педагогического вуза обеспечит условия, когда непосредственная профессиональная подготовка учителя будет одухотворена состояниями глубинных диалогов, переживание которых способно вывести студенческое сознание на уровень устойчивого профессионального стремления, за которым возникает творчество профессии и жизни» (Сторожакова, 2014, с. 94).

Самосознание – это категория, имеющая отношение не только к единичному человеку, но и запечатлеваемая

в символах и знаках предмета, в его понятиях, суждениях, событиях, более того, самосознание способно подниматься и запечатлеваться на метафизических уровнях годовых сезонов (осень, зима, весна, лето), определять своей энергией целый учебный год, быть основанием отрочества, юности, молодости, зрелости, старости. «..В природе существует ритм, ритмическая смена эпох и периодов, смена типов культуры, приливы и отливы, подъемы и спуски. Ритмичность и периодичность свойственны всякой жизни» (Бердяев, 1991, с. 22).

Жизнь самосознания есть жизнь бытия, имманентно присущего каждому. Самосознание студента, встречаясь с запечатленными глубинными состояниями целостных временных емкостей (например, первого года обучения, второго года обучения), вызывает эффект проживания. Это действительный диалог единичного самосознания с всеобщим самосознанием определенного качества образования: «...от состояния сознания по поводу внешних для субъекта явлений к превращению субъекта в глубинный смысл этих явлений как основе, на которой возникает глубинный диалог со студентом или преподавателем, проходящим аналогичный путь» (Монахов, 2001, с. 57).

Эта сложная, глубоко интуитивная связь определяет средства, методы и формы обучения и наполняет определенным содержанием этапы непрерывной практики. Однако для того, чтобы сущностное содержание каждого из этапов практики было понято правильно, необходимо обратиться к ее событийно-программирующему сознанию. Имеется в виду, что профессиональное становление студентов в вузе есть прообраз (протожизнь) действительной реальной профессиональной жизни. Если предположить,

что настоящий взрослый лик профессиональной самостоятельной жизни наступает где-то после 45 лет и качественно завершается к 59 годам, то можно с помощью простого наблюдения и интервьюирования определить его структурное функционирование: «здесь также все сегодня и сейчас, реалистично, с проживанием своей адаптивно-интеллектуальной энергии» (Шоган, 2013, с. 51). Профессиональное становление развивается в пять этапов. Начинается с образного синкретизма, переходит в практическое конструирование, моделирование и проектирование профессии, и при удачном развитии этого рационального этапа профессиональный лик взрослого человека открывает ему глубинные смыслы профессии в контексте призвания и служения; и наконец человек переживает действительное глубинное состояние мастерства, над которым далее рефлексировать относительно жизни в целом и относительно своего служения человечеству.

Задача высшего профессионального педагогического образования прожить аналогичную матрицу. По существу, настоящей педагогической сверхзадачей является опережающее проживание будущего, которое закрепляется в самосознании как опыт уже показанного взрослого лика профессиональной жизни. Е.В. Бондаревская пишет: «Необходимо относиться к образованию как к культурному процессу, движущими силами которого являются личностные смыслы» (Бондаревская, 1999, с. 66).

Вернемся и рассмотрим движение диалогов самосознания, единичных и трансцендентных во временной емкости бакалавриата. Первый курс в общем пафосе возникающих идентичных переживаний есть выражение опережающего представления о будущей профессии, о сути студенческой жизни,

есть радость и мечта студенчества, которая проживается реально, общий фон самосознания и единичный, настроенный на проживание опережающего представления о профессии: «...мы уловили бытие, которое ускользает от познания и которое служит его основанием, мысль, которая совсем не дана как представление или значение готовых выражений, но которая схватывается непосредственно как она есть, и этот способ схватывания – не феномен познания, но сама структура бытия» (Сартр, 2004, с. 31).

В этом контексте осуществляется организация педагогической практики в базовых школах. Студенты один раз в неделю приходят в классы разных возрастных групп (5–9-е классы) с достаточно реалистической задачей, в которой отражена идея будущего этого студента. Его приход называется «Я к вам пришел», и в этом, казалось бы, не очень педагогическом названии скрытно присутствует желание и представить свой личностный образ, т.е. понравиться детям, и продемонстрировать свои возможности и перспективы с точки зрения исторического знания, и оказать духовное влияние на школьников разных возрастов, вспоминая в себе в течение года психологические особенности всех классов этого отроческого возрастного периода.

Выступление, конечно, имеет этап подготовки и консультации со стороны опытных методистов, но является собой пока фактологическое, несущественное, нормативное предъявление исторического содержания. Студенты разделены на микрогруппы по пять человек и представляют в своих монологах аспекты общей темы: быт и культура Древней Руси (оружие, одежда, еда и т.д.), рыцарство, замки, главные военные сражения в период от Руси до России. Каждое выступление заканчи-

вается оценивающей рефлексивной и саморефлексивной работой, а в завершение года студент получает оценку и характеристику приобретенных профессиональных компетенций.

Второй учебный год в условиях бакалавриата имеет имманентную тенденцию к доминированию мыслительности как глубинного состояния. Студенты склонны в этот период с увлечением обращаться к написанию курсовых работ, участию в научных сообществах, иногда абсолютизируют свои научно-исследовательские возможности, высказывают ту или иную теоретическую позицию, которая часто наивна, максималистична, но именно она определяет внутреннее состояние мыслительности студенческого самосознания: «...освоение понятий определяется поведением людей» (Horkheimer, 1974). Как ни парадоксально, но в метафизическом смысле предметы разворачиваются к заказу глубинного состояния мыслительности студентов своими понятиями, законами, категориями, суждениями и т.д. То есть, по существу, главным средством диалога становится научный дискурс, и именно это определяет содержание педагогической практики на II курсе. Их пребывание в школе определяется ролью лаборанта, помогающего учителю на уроке в создании ассоциативных схем, презентаций, в подготовке к единому государственному экзамену, контрольным и семинарам. Более того, студент соучаствует в процессе урока: вместе с учителем он работает в различных микромодулях урока, где главным является изучение понятий, законов, системы фактов и т.д.

Лаборантская и научно-исследовательская работа студентов, а также участие в уроках контролируются и оцениваются методистами, преподавателями истории, психологии и

педагогике. Здесь также нужно понимать и учитывать природосообразную динамику года, где осенью студенты создают образные фрагменты уроков, зимой – аналитические, весной – художественные, в начале лета – игровые: «Осень – это образ года, его конец и начало, где умирающее тело природы открывает чистоту дерзновений, окрыляя человека оптимизмом будущей жизни... Зима – второй этап... сознание в силу априори данной мыслительной созерцательности обобщает и сравнивает, вычлняя главное, а следовательно, конструирует мыслительные образы, переводит их в рациональные модели, создает проекты, где в основе интеллектуальное действие. Весна есть третий этап... где пробуждается чувственное созерцание смыслов бытия, где судьбоносное состояние отвергает все непосредственно-мелочное и сознание становится чувством собственной судьбы... Раннее лето – четвертый этап... где доминирует желание действовать... Пятый этап – позднее лето, дарящее поток рефлексии, здесь доминируют образовательные условия, в которых субъект остается один на один с самим собой для исследования личностных итогов года, для рождения отношения к будущему» (Шоган, 2013, с. 285). Здесь с очевидностью просматривается аналогия со взрослым профессиональным ликом учителя. Это, по существу, протоконструирование, протомоделирование и протопроектирование, т.е. проживание будущего рационального этапа взрослой профессиональной жизни.

Далее, как уже было сказано, во взрослом лике происходит насыщение рациональности и имманентный переход к открытию глубинных смыслов профессии. Именно на этом этапе, на наш взгляд, в дело должна вступать психология, педагогика, методика

целостного урока, т.е. программа третьего курса бакалавриата – это пробуждение и открытие действительных профессиональных смыслов обучения и воспитания, это освоение инвариантных структур уроков, которые, с одной стороны, есть заказ самосознания, а с другой – условие для пробуждения и организации самосознания.

Имманентному глубинному состоянию целостности соответствует урок-образ, далее согласно внутренней логике самосознания глубинное состояние мыслительности заказывает урок-мышление; возникающее на этой основе состояние отраженности заказывает урок-настроение; идея самовыражения и созданности реализуется в уроке самостоятельного действия; глубинное состояние воплощенности реализуется в условиях урока актуализации и проповеди. Каждый тип урока несет в себе определенную задачу и наиболее эффективно функционирует в адекватное ему время года. К примеру, урок-образ – это удел рождающей замышляющей структуры года осени, его структура, переводящая символы и знаки в схемы понятийного и сужденческого типа, уходящая далее к истокам личностных смыслов и наконец к завершающему действительному символическому волеизъявлению, создает целостное представление об изучаемом историческом явлении. В опытном смысле это неделя педагогической практики, где задачей студентов является апробирование урока-образа. В течение этой недели осуществляется полноценная практика: с установочной конференцией, с дневниками педагогической практики, нацеленными на целостное образное представление. Здесь и студенты, и учителя, и учащиеся находятся в состоянии проживания образа года. «Событие мысли говорит об историческом времени, о времени объективной

истории как реальном движении жизни» (Мамардашвили, 2011, с. 37).

Урок-мышление, обобщающий глубинное состояние мыслительности, является основой недельной практики зимой. Здесь в силу «имагинационной» специфики в самосознании открываются потоки мыслительности. Однако не только уроки, но и все процессы обучения и воспитания обретают характер понятийной мыслительной работы по заказу глубинного состояния мыслительности школьников. Урок-мышление как форма обучения в этом контексте представлен особенными приемами и методами. Урок-мышление – всегда содержательный аспект урока-образа, но и он начинается с интеллектуального пробуждения, с так называемой «интриги», переходящей в мыслительное воспоминание, а далее – в проживание рождения новой мысли при изучении нового материала, где все завершается интеллектуальным волеизъявлением, т.е. решением задачи, открывающей возможность окончательного понимания и разрешения интриги урока. Собственно, неделя зимней практики есть подготовка к уроку-мышлению, так же как и к другим аспектам внеурочной деятельности, связанной со школьной исследовательской работой, с различными аспектами инструментального мышления и действия.

Весна обращает детское самосознание (да и самосознание учителя) к глубинным основаниям личностных смыслов жизни и культуры. Личностный смысл есть бытийственное проявление общей направленности человеческого существования. По словам Хайдеггера, «здесь все имманентно всему». Это означает, что весной открываются, оголяются истоки человеческих судеб. По существу, весна – это диалоговая жизнь «универсалий», которые, как

свет, открывают «вот-бытие» вещей, предметов, человеческих отношений. Весной и великие персоны, и люди, находящиеся в поиске своего призвания на земле, выравниваются, вступают в глубинные диалоги и проживают их вдохновенное влияние. Авиаминоз выражает слабость человеческой телесности, но делает чутким, абсолютно искренним, ищущим другого (Я – Ты) для глубинного диалога отраженности. Именно по этой причине студенты попадают в условия недельной педагогической практики, где главным событием является урок-настроение. Урок-настроение – это система условий, опирающихся на глубинное состояние самосознания, которое в нашей терминологии определяется как отраженность – отраженность в другом самосознании «Я – Ты» через всеобщее и вечное. Это секулярное состояние глубинного диалога порождает основные этапы урока, реализуемого в весенней практике. Урок-настроение начинается с художественного образа, переходит к эстетическому анализу, далее обращается к этическому осмыслению и переживанию глубинного диалога персоны ученика и персоны культуры, завершаясь художественным театральным действием, самооценкой и рефлексией.

Лето – практико-рефлексивное время года. «Рефлексия есть критика... в том смысле, что бытие может быть схвачено только путем расшифровки документов собственной жизни» (Ricoeur, 1969). Результатируется рационализм зимы и чувственная глубинность весны. Здесь важна продиктованная внутренней энергией школьника самостоятельность творческого действия. По этой причине в начале лета студенты уходят на неделю практики для проведения обобщающих действенных семинаров, а также раз-

личных игр, завершающихся оценкой, самооценкой и рефлексией. В результате третий год бакалавриата есть год пробуждения смысловых откровений профессии учителя. Студент, ведомый внутренним чувством, восходит к проживанию глубинных смыслов профессии и открывает для себя глубинное состояние призвания или противления жизненному профессиональному выбору. Здесь важно, чтобы акт проживания призванности состоялся, чтобы студент мог отразиться в учениках, в мыслях и чувствах учителей, отразиться во вдохновенности своего научного руководителя. То есть, по существу, третий год обучения – это проживание глубинного диалога, который можно назвать одним словом – призвание.

Если теперь обратиться к началу статьи, то можно с очевидностью рассмотреть контекст, в который помещена непрерывность педагогической практики.

Итак, первый курс – это опережающее образное представление профессии, монологи, задачей которых является целостная представленность будущего учителя перед детьми. Однако, как известно, она носит синкретичный виртуальный характер и потому требует педагогической практики на втором курсе, где изучается школьный дискурс посредством реальной работы студента лаборантом в школьном кабинете истории, с систематическими обобщениями открытого дискурса в отдельных фрагментах уроков, которые дают студенты в коммуникативном действии с учителем. Учительское поведение подчинено изучению дискурсивных компонентов. На третьем курсе педагогическая практика переходит с помощью педагогики, психологии и методики к созданию условий для проживания глубинных смыслов жизни. Это проживание возможно на целостных уроках

настроения, на которых посредством глубинных диалогов открываются личностные смыслы жизни. И наконец, на четвертом курсе наступает завершающая для бакалавриата стадия целостной полуторамесячной педагогической практики, где студенты апробируют целостный методический комплекс, в котором во взаимопроникающем единстве представлены уроки-образы, уроки-мышления, уроки-настроения, уроки самостоятельного действия, уроки актуализации и проповеди. Помимо всего прочего, практика носит и синтетический характер, выраженный в единстве обучения и воспитания, это взаимопроникающее единство и есть творческий, личностно значимый комплекс.

В завершение хотелось бы заметить, что педагогическая практика должна осуществляться в едином образовательном пространстве, в некотором сетевом взаимодействии базовых школ, где студенты на протяжении всего бакалавриата пребывают в одном и том же классе, практически осваивают историческое содержание, изучают специфику возрастных этапов школьников и проживают различные уровни профессиональной диалогичности. Все это лишь доказывает, что бакалавриат есть протоэтап профессиональной жизни учителя, где должны быть созданы условия, в которых студент, обращаясь к педагогической практике на первом курсе, развивает свое профессиональное мироотношение на втором и третьем курсе и завершает качество проживания профессиональной направленности на четвертом, открывая для себя в этом проживании идею призвания.

#### **Литература**

1. Бердяев Н.А. Новое средневековье. Размышления о судьбе России и Европы. М.: Феникс, 1991.

2. *Бондаревская Е.В., Кульневич С.В.* Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. Ростов н/Д: Учитель, 1999.
3. *Мамардашвили М.К.* Стрела познания. М., 2011.
4. *Монахов В.М.* Аксиологический подход к проектированию педагогической технологии // Педагогика. 2001. № 6. С. 26–28.
5. *Сартр Ж.-П.* Бытие и ничто. Опыт феноменологической онтологии. М.: Республика, 2000.
6. *Сторожакова Е.В.* Глубинный диалог в высшем педагогическом образовании. М.: Вузовская книга, 2014.
7. *Трубецкой Е.* Смысл жизни. М.: Республика, 1994.
8. *Шоган В.В.* Воспоминание о будущем. Перспективы образования третьего тысячелетия. М.: Вузовская книга, 2013.
9. *Horkheimer, M.,* 1974. Critique of Instrumental Reason: Lectures and Essays Since the End of World War II. NY: Seabury Press.
10. *Ricœur, P.* 1969. The Conflict of Interpretations: Essays in Hermeneutics. Evanston: Northwestern University Press.
2. *Bondarevskaya, E. V. and S. V. Kulnevich,* 1999. Pedagogy: personality in humanistic theories and educational systems. Rostov-on-Don. (rus)
3. *Mamardashvili, M.K.,* 2011. Arrow of cognition. Moscow. (rus)
4. *Monakhov, V.M.,* 2001. Axiological approach to designing pedagogical technology. Pedagogy, 6: 26–28. (rus)
5. *Sartre, J.P.,* 2000. Being and Nothingness: An Essay on Phenomenological Ontology. Moscow: published by Republic. (rus)
6. *Storozhakova, E. V.* 2014. Deep dialogue in higher pedagogical education. Moscow: published by Vuzovskaya kniga. (rus)
7. *Trubetskoy, E.,* 1994. The meaning of life. Moscow: published by Republic. (rus)
8. *Shogan, V.V.,* 2013. Memories about the future. Prospects of education of the third millennium. Moscow: Vuzovskaya kniga: 34. (rus)
9. *Horkheimer, M.,* 1974. Critique of Instrumental Reason: Lectures and Essays Since the End of World II. N.Y.: Seabury Press.
10. *Ricœur, P.* 1969. The Conflict of Interpretations: Essays in Hermeneutics. Evanston: Northwestern University Press.

#### References

1. *Berdyayev, N.A.,* 1991. New Middle Ages. Reflections about destiny of Russia and Europe. Moscow: published by Phoenix. (rus)