

Вознюк А. В. К вопросу о новой парадигме дошкольного образования // Нові технології навчання: наук.-метод.зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – Київ, 2016. – Випуск 89. – Частина 2. – 182 с. – С. 55-66.

УДК 378

Вознюк А. В.,
доктор педагогических наук, профессор кафедры
дошкольного образования и педагогических инноваций
(Житомирский государственный университет имени И.Франко)

К ВОПРОСУ О НОВОЙ ПАРАДИГМЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

У статті розглядається нова парадигма дошкільної освіти, яка містить поетапну траєкторію розвитку: дитина розвивається від стану правопівкульової злитості зі світом, характеризуючись багатозначним парадоксальним мисленням і відкритістю до чуда, парадоксу, абсурду. Далі в молодшому шкільному віці у дитини активно розвивається лівопівкульова здатність до однозначного абстрактно-логічного мислення, що дозволяє дитині усвідомлювати себе у полі причинно-наслідкових залежностей. У старшому шкільному віці до ресурсів молодшої школи мають додаватися ресурси природничонаукових і філософських дисциплін, а також поглиблене вивчення всіляких парадоксів, як логіко-семантичних, так і онтологічних, універсальних матриць знань, на основі чого формуються уявлення про синтез знань.

Ключові слова: дошкільна освіта, диплазія, концепція функціональної асиметрії півкуль головного мозку.

The article discusses the new paradigm of early childhood education, which contains a phased developmental path: the child develops from a right hemispheric state of merging with the world, characterized by multivalued paradoxical thinking and openness to the miracle, paradox, the absurd. Later in the early school years the child is actively developing left-hemisphere ability for unambiguous abstract-logical thinking, allowing the child to realize himself in the field of causal dependencies. In the senior school years the resources primary school are added with scientific and philosophical disciplines and in-depth study of various paradoxes – logical-semantic and the ontological ones, the universal matrix of knowledge, forming the notions of knowledge synthesis.

Key words: preschool education, diplasia, the concept of functional asymmetry of hemispheres of the brain.

В статье рассматривается новая парадигма дошкольного образования, которая содержит поэтапную траекторию развития: ребенок развивается от состояния правополушарной слитности с миром, характеризуясь многозначным парадоксальным мышлением и открытостью к чуду, парадоксу, абсурду. далее в младшем школьном возрасте у ребенка активно развивается левополушарная способность к однозначному абстрактно-логическому мышлению, позволяющему ребенку осознавать себя в поле причинно-следственных зависимостей. В старшем школьном возрасте к ресурсам младшей школы должны добавляться ресурсы естественнонаучных и философских дисциплин, а также углубленное изучение всевозможных парадоксов, как логико-семантических, так и онтологических, универсальных матриц знаний, на основе чего формируются представления о синтезе знаний.

Ключевые слова: дошкольное образование, диплазия, концепция функциональной асимметрии полушарий головного мозга.

Постановка проблемы. Дошкольное образование выступает наиболее важным аспектом школы как социального института, о чем повествуется в книгах М. Мид ("Этнография детства"), Э.Эриксона ("Детство и общество"), Масару Ибука ("После трех уже поздно"), П.В. Тюленева ("Читать раньше, чем ходить") и др. Как писал Л.Н.Толстой, "От пятилетнего ребенка до меня только шаг. А от новорожденного до пятилетнего – страшное расстояние. От зародыша до новорожденного – пучина. А от несуществования до зародыша отделяет уже не пучина, а непостижимость".

В связи с этим А. С. Макаренко отмечал, что "главные основы воспитания закладываются до пяти лет – это 90 процентов всего воспитательного процесса, а затем воспитание продолжается, обработка человека продолжается, но, в общем, вы начинаете вкушать ягодки, а цветы, за которыми вы ухаживали, были до пяти

лет".

Японский писатель, создатель концерна "Sony" Масару Ибука полагает, что маленькие дети обладают способностью научиться чему угодно, что иллюстрируется японской пословицей: "в пять лет ребенок гений, в двенадцать – талантлив, а в двадцать лет превращается в обыкновенного человека".

Данный тезис подтверждается исследованиями многих ученых (П.П.Блонский, Л.С.Выготский, П.Я.Гальперин, А.Н.Леонтьев, А.Р.Лурия, С.Л.Рубинштейн, Дж.Уотсон, Д.Б.Эльконин и др.)

В современных научных исследованиях раскрыты психолого-педагогические основы профессиональной подготовки воспитателей дошкольных учебных заведений (Л.В. Артемова, А.М. Богущ, Г.В. Беленькая и др.); проблемы формирования профессиональных умений и навыков воспитателей дошкольного образовательного учреждения (Л.Г. Семушина, Л.П. Загородняя и др.); формирование морально-психологической готовности студентов к учительской деятельности (Л.В.Кондрашова и др.); формирование у студентов – будущих педагогов дошкольного воспитания, творческого отношения к профессиональной деятельности (Л.А. Макридина и др.); подготовка студентов к физическому воспитанию детей дошкольного возраста (Н.Ф.Денисенко, С.А. Филиппова, В.М.Шебенко и др.), особенности подготовки будущих педагогов к физкультурно-оздоровительной работе с дошкольниками (О.Л. Богинич, З.И. Нестерова и др.), формирование у детей дошкольного возраста основных двигательных умений и навыков (С.А. Петренко и др) и др.

Одно из объяснений чудесного феномена детства состоит в том, что у растущего организма, характеризующегося повышенной скоростью протекания биологических процессов, внутреннее время течет быстрее, чем у зрелого и тем более стареющего организма, закончившего свой рост. При этом быстрый ритм времени ребенка как бы спрессовывает его жизненные впечатления в меньший отрезок времени, чем у взрослого. Поэтому, в известном смысле, для пятилетнего ребенка месяц жизни эквивалентен неделе жизни взрослого человека, что значительно увеличивает ресурсы развития ребенка.

Однако, как отмечается исследователями, до сих пор "не раскрыта субстанциальная сущность детства. Не определена общая система координат для выявления главных смыслов осуществляющихся здесь процессов: физического и психического созревания, вхождения в социум, освоения социальных норм, ролей. Также недостаточно раскрыта проблема приобретения ребенком (в рамках детства) ценностных ориентаций и социальных установок в ходе собственного индивидуального жизненного пути" [Фельдштейн, 2011].

Эти и другие многочисленные исследования выражают потребность в концептуализации целостной интегральной парадигмы дошкольного образования. **Целью** статьи выступает анализ основных аспектов авторской парадигмы дошкольного образования.

Изложение материала. Как показал анализ научной литературы, *развитие человека идет от правого полушария к левому, а от него к их функциональному синтезу*: философский принцип единства мира позволяет нам заключить что, подобно тому, как развитие Вселенной идет от полевого плана (микромира) к вещественному плану (макромиру), а от него – к их синтезу и выходу в область парадоксально-интегрального бытия (жизни) как единства энтропийной и негэнтропийной тенденций развития Вселенной, так и эволюция человека в онто- и филогенезе, как показывают антропологические и психологические исследования, идет от правополушарного психического модуса (у ребенка) к левополушарному (у взрослого), а от него – к их синтезу (у пожилого человека) [Психологический словарь, 1983, с. 23].

Здесь обнаруживается состояние функционального синтеза полушарий, когда пожилой человек, обогащенный жизненным опытом, по сути превращается в ребенка с его пластической психикой и непосредственностью восприятия мира, сохраняя при этом личностное начало (психологические эксперименты показывают, что пожилые люди более доверчивы, менее критичны, чем представители среднего возраста, поэтому они часто становятся жертвами различных махинаций (<http://psy.su/news/4089/>)).

Исходя из отмеченного диалектического (триалектического) алгоритма, можно сделать вывод, что информация, организуемая в рамках правого полушария по аналого-синтетическому принципу, способна транскрибироваться, разворачиваться в рамках левополушарной психики по линейно-аналитическому принципу, когда имеет место явление взаимного обращения целостно-синтетического и атомарно-аналитического типов знания, что наблюдается в процессе решения задачи, проблемы, когда сам принцип решения той или иной задачи первоначально обнаруживается на невербальном, эмоциональном (правополушарном) уровне психики, а затем получает вербальную проекцию [Тихомиров, 1984], то есть вводится в сферу левополушарного мышления.

Это значит, что социально-педагогические влияния, которые реализуются в основном на уровне правого полушария (в дошкольном и младшем школьном возрасте), в среднем и старшем школьном возрасте начинают постепенно трансформироваться в определенные абстрактно-логические формы на уровне левого полушария. Последнее, таким образом, содержит в латентном виде правополушарный конкретно-образный материал, который в результате педагогического влияния определяет развертывание левополушарных процессов (в среднем и старшем школьном возрасте).

Соответственно, в дошкольном и младшем школьном возрасте имеет место своеобразная **кодировка будущего поведения человека через правополушарную "призму" наглядности и образности**. Это находит свое наиболее последовательное отражение в сказочном, метафорическом способе постижения и освоения бытия, что на уровне дошкольного воспитания реализуются в развитии **педагогики учебной сказки**.

Таким образом, формирование **дипластии** (способности человека объединять в одном контексте противоположные, исключаящие друг друга понятия, образы, предметы, что выступает основной

характеристикой творческого мышления – цели образовательного процесса) в детском возрасте реализуется наиболее эффективно в процессе использования волшебных сказок (как народных, так и авторских), в которых волшебнo-мистический, парадоксальный элемент выступает важнейшим механизмом передачи сказочного сюжета.

Кроме того, в связи с феноменом отмеченной кодировки можно говорить о парадоксальной стратегии воспитания дошкольников в контексте формирования у них социальных и психологических установок, а также развития их личности. Ребенок (особенно в раннем детском возрасте) представляет собой в основном правополушарное, то есть бессознательное существо. Все моменты этого периода схватываются ребенком целиком и некритически на уровне бессознательного правополушарного пласта психической деятельности, то есть усваиваются как руководство к действию в духе *положительной обратной связи*.

Это обстоятельство способствует формированию множества социальных и психологических установок, как положительных, так и отрицательных. Положительные установки можно понимать как стимулирующие те или иные действия (такие, например, как мытье рук перед едой и т. д.), а отрицательные установки – как выступающие в качестве запретителя тех или иных действий (“не пей холодную воду”, “не балуйся”, “не кричи громко”).

В зрелом возрасте человек характеризуется полушарной асимметрией и развитием левого, абстрактно-аналитического полушария, которое, в отличие от правого полушария, функционирует по правилу *отрицательной обратной связи* (“от противоположного”), когда все, воспринимаемое на уровне сознания (левополушарного аспекта психики), имеет тенденцию приниматься “в штыки”, то есть подвергается критическому анализу. Поэтому все установки, которые были сформированы у ребенка, особенно в раннем детстве, у взрослого как личности имеют тенденцию перепрофилироваться, взаимопревращаться: положительные – в отрицательные, а отрицательные – в положительные. В результате чего у человека наблюдается склонность делать все то, чему его учили в детстве, но “с точностью до наоборот”. Данные рассуждения определенным образом поясняют, почему в семьях религиозных фанатиков очень редко возвращаются религиозные дети, поскольку здесь актуализируется “черно-белая” реальность двух достаточно враждебных друг другу миров – “мы” (верующие) и “они” (остальной мир).

В этой связи можно сказать, что у ребенка с целью развития личности как свободной сущности следует формировать *нейтрально-парадоксальные* установки, которые дают простор для развития и не закрепощают, не программируют, не зомбируют его. Нейтрально-парадоксальные установки формируются на базе полушарного синтеза (как показывают энцефалографические исследования, функциональная согласованность полушарий реализуется в состоянии медитации, творческого мышления), который как предпосылка для развития гармоничной личности в плане воспитания предполагает формирование понимания парадоксальной диалектики полярных нравственных качеств личности, которое дано нам в концепциях И. Канта, В. И. Вернадского, Тейяре де Шардена и других мыслителей, стремящихся преодолеть относительность и условность механизма моральной регуляции человеческого поведения.

В случае, если у ребенка не формируется амбивалентное отношение к объекту, и все объекты кажутся ему или только хорошими, или только плохими без какого-либо плавного перехода, и если такое восприятие окружающего мира закрепляется в поведенческие паттерны, – то все это служит предпосылкой для последующего развития в направлении шизоидного типа [4; 5], который характеризуется атомарно-дискретным, агрессивным, холодноэмоциональным восприятием мира. При этом важно отметить, что именно амбивалентность, дипластия как “баланс противоположностей” (П. Вайнцвайг) является питательной почвой для развития творческих личностей, выступающих парадоксальными существами, характеризующимися взаимоисключающими психологическими и поведенческими особенностями [Дорфман, Ковалева, 1999]).

Однако, с другой стороны, расщепляющее воздействие на ребенка может приводить к формированию *параноического аффекта*, о чем пишет К. Леонгард в книге “Акцентуированные личности”:

“В нашем детском отделении мы наблюдали много маленьких обследуемых застревающего типа. Иногда эти черты у детей проявляются очень ярко. Но если они ведут в конечном итоге к патологическим явлениям, то чаще всего это результат неправильного воспитания. Особенно часто плачевные последствия дает “маятниковое” воспитание, как я предлагаю его назвать. Оно заключается в постоянных колебаниях между преувеличенной строгостью и мягким, ласковым обращением. Это и служит почвой для тех самых колебаний, которые ведут к параноическому аффекту. Ребенка обрекают на постоянные метания между исполнением его желаний и наложением на них запрета, в конце концов у него вырабатывается враждебное отношение к тому из воспитателей, который в его детском мире представляет строгость. Если один и тот же воспитатель “качается”, подобно маятнику, между теми и другими мероприятиями, то у ребенка возникает чувство, подобное вышеописанной ненависти-любви, т. е. к этому взрослому проявляются и большая привязанность, и одновременно озлобленная замкнутость.

Взрослые люди в процессе своей “борьбы” с окружением часто создают сами себе обстановку “раскачивания” между успехом и провалами. Дети, конечно, не способны на подобную активность; естественно, что они, в основном, подчиняются влиянию взрослых, поэтому и “раскачивание” их приходит извне.

Ниже описана маленькая девочка, у которой параноический аффект возник как из-за акцентуации застревающих черт характера, так и вследствие “маятникового” воспитания.

Ева Э., 7 лет, поступила в наше детское психиатрическое отделение. Отец – целеустремленный,

честолюбивый человек, из-за напряженной работы воспитанию детей не уделяет никакого внимания. Мать – работник торговли, но не работает по специальности, так как целиком посвятила себя воспитанию троих детей и домашнему хозяйству. Восемилетняя сестра Евы прилежна, добросовестная; трехлетний братик – очень живой ребенок.

Мать лишь недавно оставила работу, поэтому Ева в течение ряда лет жила то у бабушки с дедушкой, то у родителей, испытывая на себе совершенно разные воспитательные влияния. Дед и бабушка во всем девочке потакали, мать была строга, часто снимала туфлю и шлепала Еву. Через некоторое время мать, жалея Еву, осыпала ее ласками и лакомствами, пытаясь компенсировать причиненное зло добром. Но успеха не приносили ни строгости, ни поблажки. Ева была необыкновенно упряма, постоянно пыталась поставить на своем и часто даже бросалась на пол. Когда мать за дело журила девочку, это вызывало в ней только раздражение и злость. Однажды Ева целую неделю не разговаривала с матерью из-за того, что та сделала ей замечание за плохо вытертую посуду. Когда Ева злится на мать, она не обращается к ней с просьбами непосредственно, а передает их через старшую сестру, пытаясь добиться своего. Ева очень любит похвалу и, если в чем-нибудь проявит старание, всегда ждет ее как лучшей награды.

Однажды, разозлившись, Ева неделю не вставала с постели, не поднималась даже поесть, требуя, чтобы кушанья ей подавали в постель. Мать сначала не соглашалась на такое "обслуживание", но в конце концов уступила. "Не буду же я морить ее голодом", – заявила она в свое оправдание. Итак, мать и девочка постоянно спорили друг с другом, при этом в споре обычно побеждала Ева, так как она оставалась непреклонной, а мать всегда уступала.

Патологические проявления начались у Евы в 3-4 года и особенно ярко начали сказываться, когда родился младший братик. Ева с самого начала отнеслась к его появлению отрицательно, бросала разные предметы в колясочку, где он лежал. Когда малышке было 14 дней, она с силой уткнула его личико в подушку, а подбежавшей матери сказала: "Это я для того, чтобы он заснул". В последующие годы Ева также относилась к маленькому братику враждебно. Когда мальчику было 2 года, она вздумала заставить его взобраться на перила балкона – мальчик легко мог упасть вниз. Ева специально подставила стул и продемонстрировала ему, как надо ставить ножки и как повернуться. Матери она сказала: "А пускай падает, по крайней мере он тогда умрет".

Когда Еве было 6 лет, отец за столом рассказывал, что прочитал в газете статью о вредной привычке брать в рот и жевать цветочные лепестки; в статье подчеркивалось, что это может привести к опасным последствиям. Ева весьма внимательно слушала. Через два дня ее поймали на том, что она запихивала брату в рот кучу цветочных лепестков.

В детском отделении клиники Ева постоянно предъявляла свои требования, а если к ним не прислушивались, становилась озлобленной. В игры с другими детьми включалась с трудом. Любопытен один фотоснимок, сделанный в клинике: Ева смотрит исподлобья, выражение лица у нее характерное – полное затаенной злобы. Мы добивались того, чтобы обращение с ней было предельно ровным. Девочка приспособилась к этому режиму и особых трудностей мы в связи с ее поведением не ощущали. Она даже старалась произвести хорошее впечатление" [3, с. 86-87].

Подобным же образом расщепляющее воздействие на ребенка, согласно Р. Лэингу и Г. Бейтсону, может приводить к ситуации *"двойного зажима"* ("двойной связи"), что инициирует развитие шизофрении: в ситуации двойного зажима окажется ребенок, который получает от родителей (или от одного из них) сообщения, противоречащие друг другу на вербальном и невербальном уровнях и содержащие в себе опасность наказания или угрозу эмоциональной безопасности ребенка (когда от ребенка требуют одновременно инициативу и послушание, когда мать может требовать от ребенка ласки и одновременно быть отталкивающе холодной, язвительной, когда в школьном коллективе от ребенка ожидается поведение, о котором он точно не знает, каким оно должно быть в конкретных поведенческих актах). Возникает ситуация, при которой любое действие человека или отсутствие действия неизбежно сопровождается ощущением, что он разрывается на части.

В данном случае ребенок попадает в условия так называемого когнитивного диссонанса и стремится освободиться от амбивалентной, а поэтому парадоксальной, когнитивной ситуации посредством искажения действительности. Так, желая чего-то и не имея возможности получить данную вещь, человек может прибегнуть к дискредитации данной вещи (что можно проиллюстрировать басней о "зеленом винограде"), искажая при этом реальность, поскольку вещь все же является наделенной многими ценными качествами.

Таким образом, в сфере шизоидного отражения действительности две противоположные когниции не могут мирно сосуществовать друг с другом, поскольку биполярное, расщепленное "черно-белое" сознание человека с его двоичной *"да-нет"* логикой мышления неспособно соединять противоположности. Это приводит к радикализации человека и общества, что мы и наблюдаем в современном мире, где биполярное мышление реализуется в *"мозаичной культуре"*. Ги Дебор в книге *"Общество спектакля"* (1971) показал, что современные технологии манипуляции индивидуальным и массовым сознанием способны разрушить в атомизированном человеке знания, полученные из реального жизненного и исторического опыта, заменить их искусственно сконструированной определенным "режиссером" системой знаний и представлений. В результате чего у нас складывается убеждение, что главное в жизни – видимость, которая формирует дистанцированную от позитивных ценностей виртуальную реальность. Таким образом, мозаичная культура разрушает правополушарное (иррациональное) мышление людей традиционного общества, продуцирует атомизированную, расщепленную действительность, которая характеризуется низким уровнем синергии и, поэтому, низкой жизненной

активностью.

Формируется такое биполярное мышление в процессе противоречивых, амбивалентных социально-педагогических воздействий вместе с развитием левополушарного – "однозначно-одномерного" – мышления.

У маленьких детей, которые характеризуются правополушарным многозначным, мистическим "дикарским" мышлением (ориентирующимся на "принцип реальности" Ж. Пиаже и З. Фрейда), противоречивые воздействия, как правило, не формируют *расщепленно-шизоидную модель восприятия и поведения*.

Однако в условиях интенсивного формирования однозначно-левополушарной стратегии освоения мира, способной устанавливать строго однозначные логические отношения в процессе познания и социализации, такие противоречивые воздействия зачастую приводят к радикализации однозначно-левополушарного мышления, то есть к его шизоидности и биполярности.

Как видим, следует понимать, что амбивалентное воздействие (с эффектом "двойного зажима") выступает необходимым воспитательным ресурсом для маленьких детей (до 6 лет), у которых доминирует многозначное правополушарное иррациональное отражение и освоение мира. В то время как во время интенсивного формирования однозначного левополушарного "расщепляющего" абстрактно-логического мышления (у детей 7-14 лет) такое воздействие с "двойным зажимом" может приводить к формированию у человека "расщепленной" шизоидной модели восприятия мира.

Возможно, именно этот последний негативный результат определил один из существенных аспектов классической парадигмы воспитания, согласно которой, воспитательные воздействия на детей должны быть согласованы и не противоречить друг другу, при этом не должно иметь место рассогласование между вербальными (словесная информация) и экстравербальными (жесты, эмоциональные реакции) сигналами, которые поступают к ребенку от его родителей и других людей, иначе это может привести к серьезным психологическим проблемам [см.: 7].

Если принять к сведению то, что развитие личности как суверенно-уникальной, свободной сущности реализуется в событийно-поведенческих зонах неопределенности, когда личность взращивается на "границах воспитательных воздействий", в противоречивых, парадоксальных, многомерных условиях социального бытия, что для развития личности губителен процесс социализации, осуществляемый на основе однозначного "черно-белого" поведенческого кода и системы ценностей, то становится понятным, что *парадокс является одним из основных факторов формирования личности в раннем детстве*, что рассогласование вербального и экстравербального (когда существуют противоречия между "словом и делом") как раз и раскрывает перед ребенком в истинном свете драматическую, парадоксальную и многовекторную бездну его космо-природно-социальной среды существования, способную в силу этого создавать условия для формирования личности, отличающейся многовекторной же и парадоксальной сущностью, могущей оперировать многозначностью и неопределенностью, что выступает основной характеристикой *творческого поведения и деятельности*.

Данный вывод вовсе не означает, что следует избегать состояния согласования вербального и экстравербального и специально создавать информационно-поведенческий хаос с целью воспитания личности. Парадоксальность данного процесса как раз и предполагает сочетание согласованных и несогласованных вербальных и экстравербальных сигналов для того, чтобы ребенок умел их различать и учился существовать в такой упорядоченно-неупорядоченной среде, соединяющей хаос и космос, возвышенное и профаническое, прекрасное и ужасное...

Отмеченное находит реализацию в *амбивалентном подходе в педагогике*, который возник в результате встречи полярных феноменов педагогической практики (коллектива и индивидуальности, хаоса и порядка, свободы и ответственности, дифференциации и интеграции и тому подобное) и философско-психологического понятия "амбивалентность" как способности человека осмысливать любое явление через дуальную оппозицию, – из двух противоположных сторон, которые противоречат друг другу и взаимно исключают друг друга, что позволяет достичь целостного статуса мышления через взаимное изменение, дополнение противоположностей, их взаимопроникновения, постоянного "переваривания" смысла через каждый из противоположных полюсов (С.У. Гончаренко [1, с. 30]).

Отметим, что ориентация правого полушария ребенка на целостное многозначное понимание действительности реализует интегральное, целостное восприятие ребенком жизненного пространства, в которое он погружен. В сфере этого целостного мировосприятия сливаются воедино моральное и эстетическое, мысль и действия, поступки и намерения людей. В этом целостном сплаве жизни ребенок удивительно искренен и одновременно адекватен, открыт истине, прозорлив, он четко ощущает несоответствие между внешними требованиями и внутренней реальностью.

"Дети не позволяют ввести себя в заблуждение. Потому что одновременно с опытом чувств воспринимают скрывающееся за ними моральное качество. Жест, мимика, голосовые нюансы и взгляд открывают ребенку намного больше, чем мы привыкли думать. На маленького ребенка сильно действуют даже невысказанные суждения, мысли, эмоции и намерения взрослых... Достаточно, если слово и дело взрослого в течение продолжительного времени расходятся друг с другом... Такое поведение противоречит природе маленького ребенка, который во всех жизненных проявлениях идентичен самому себе и лелеет невысказанное ожидание, что и другие люди в такой же степени правдивы. Без оглядки, без какой-либо дистанции отдается ребенок своему жизненному окружению и отождествляет себя с ним даже тогда, когда впечатления ему тягостны. Ребенок живет в единстве мира и "Я", внешнего и внутреннего, и многое зависит от того, встретятся ли ему люди, живущие в согласии с собой. В той мере, в которой

ребенок получает такой опыт, закладывается снова его душевного здоровья и с ним – основа для сознательной борьбы за идентичность и аутентичность совершеннолетнего, взрослого человека... В природе ребенка – полная самоотдача чувственным впечатлениям и жизнь в настоящем моменте, и эта неповторимость является основой его самоформирования" [6, с. 27-28, 61].

Такое целостно-интегрированное состояние ребенка реализуется в плоскости единства слова и дела, мысли и поступка, истины и красоты, что порождает внутреннюю связность социальных процессов, в которые ребенок погружен.

"К условиям переживания связи с миром относится наличие у ребенка опыта о том, что все воспринимаемые им вещи и процессы имеют внутреннюю связь, служат определенной цели, несут в себе смысл... у детей существует элементарная потребность вникать в мир с пониманием, переживать его как имеющий смысл и обозримый. Для их развития очень важно хотя бы иногда наблюдать, как, например, после еды грязная посуда не исчезает в посудомоечной машине, чтобы позже быть вынутой оттуда чистой, а вручную моется и вытирается; или как жар, необходимый для приготовления еды, возникает не от нажатия кнопки, а благодаря горению дерева, которое перед этим распилили и нарубили" [6, с. 24-26].

Ребенок как бутон цветка развивается из состояния этой тотальной интегрированности бытия, этого чувственного целого, к которому ребенок относится с полным доверием и которое постепенно распадается и расщепляется в свете аналитической деятельности развивающегося интеллекта. Гете писал, что человек в достаточной мере подготовлен ко всем настоящим земным требованиям, если он доверяет своим чувствам и развивает их таким образом, что они остаются достойными этого доверия.

В связи с этим Р. Штайнер высказался таким образом: "Обман чувств становится реальной ошибкой только через интеллект" [8, с. 18].

Расщепление бытийной тотальности детства, в которой чувства и мысли, действия и элементы ума представлены в интегральном поведенческом комплексе, предполагает то, что "...ребенок должен вначале научиться владеть телом, чтобы иметь возможность понимать мир; научиться хватать вещи, чтобы потом схватывать их умом; должен нюхать, пробовать на вкус и врать в руки вещи, чтобы на собственном опыте пережить, что мир доступен и обозрим" [6, с. 17]. Именно поэтому "раннее обучение детей происходит... в постоянном взаимоотношении их с телом: с одной стороны, обучение совершается в теле и посредством него, а с другой стороны, благодаря такому обучению само тело структурируется и формируется. Маленький ребенок открывается всеми органами чувств влияниям окружающего мира и впечатлениями от него и в то же время не может не вовлекать все эти переживания в работу над своей еще пластичной физической конституцией. Мир определенным образом впечатывается в тело" [6, с. 20].

Весь пафос *Вальдорфской педагогики*, выраженный через приведенные выше принципы, предполагает, что ребенок несет в себе источник глубинной гениальности, который следует пробудить и актуализировать при помощи соответствующей социально-педагогической среды. Однако данный процесс должен протекать изнутри, когда данная среда должна следовать за разворачивающейся потенциальностью ребенка, а не тормозить ее "фонтанирование", как это бывает в действительности, вызывая к жизни японскую пословицу, согласно которой "в 5 лет ребенок – гений, в десять – талантливое существо, в 20 лет – обычный человек".

В этой связи интерес представляют *принципы Вальдорфской педагогики*:

1) Принцип воспитания в духе свободы, который состоит в необходимости вести ребенка к свободному и плодотворному самопознанию, самоопределению, к полноценному развитию всех сил личности. Отсюда отсутствие единых методик и т.д.

2) Принцип целостности формирования личности: телесной, душевной и духовной ее сторон. Главное здесь – развить способность свободно и оригинально мыслить, ощущать, творить. Большое внимание уделяется развитию культуры чувств, художественно-музыкальных привычек, ремесленному мастерству, физическому развитию.

3) Принцип цикличности учебно-воспитательной деятельности, который состоит в учете особенностей возрастных циклов развития, суточных ритмов.

4) Принцип авторитета учителя, воспитателя, отцов, духовного идеала, что рассматривается как одна с самых важных движущих сил развития ребенка.

Управление школами в таких условиях осуществляется на основе самоуправления. В 1990 г. в ФРГ было 180 таких школ, в которых училось свыше 50 тыс. детей. Всего в мире – более пятисот таких школ. В Вальдорфской школе отсутствует абсолютизация предметных уроков, здесь ребенок включается в занятия эстетико-художественного цикла – музыка, живопись, скульптура, архитектура, театр, эвритмия (особый вид искусства, синтез мысли и слова, цвета и музыки, движений тела и души). Наконец – занятия ручным трудом. Важными здесь есть общие волевые усилия учащихся и учителей. Обучение в Вальдорфской школе представляет собой процесс результативного действия. Учитель излагает материал не рецептивным, а продуктивным методом, то есть не дает готовых определений и рецептов, сам осуществляет вместе с детьми все действия, необходимые для соответствующих умозаключений. Рисует вместе с ими рисунок к прочитанной сказке, составляет план местности во время урока-похода. Один из главных принципов – образное изложение материала. Детей учат образно мыслить, сопереживать, сочувствовать, включают в процесс учения всего человека, его представления, фантазию, чувство. Здесь обнаруживается гетеанистический метод познания, которой предполагает познание мира через познание себя и наоборот. Очень ценится здесь способность испытывать удивление и видеть чудо. Поэтому в первых-пятых классах так много сказок, мифов, легенд.

Как показал в своей книге *"Детство и общество"* Э. Эриксон, именно такая воспитательная идеология присуща древним (примитивным) сообществам. Поясним данный вывод при помощи положений книги Ж. Ледлофф (*"Как вырастить ребенка счастливым. Принцип преемственности"*), которая провела несколько лет в племенах американских индейцев, где в отношениях между взрослыми и детьми царит полная гармония, которой так не хватает в цивилизованном обществе.

Ж. Ледлофф пришла к выводу, что если мы будем обращаться с детьми так, как это делали наши предки на протяжении тысячелетий, наши малыши будут спокойными и счастливыми. Эта книга о том, как важно, воспитывая ребенка, прислушиваться к собственной интуиции, а не к советам "экспертов" в области ухода за детьми. В связи с этим Ж. Ледлофф пишет, что большинство авторов книг по уходу за ребенком не только не знают ответа на вопрос как вырастить ребенка счастливым, но даже не понимают его сути. Они считают (и заставляют верить в это родителей), что счастье ребенка целиком складывается из сухих подгузников, детского питания и плюшевых зверьков.

Как отмечает Леонид Шарашкин в предисловии к книге Ж. Ледлофф,

"в нашем стремлении дать ребенку "все, что ему нужно", мы часто проходим мимо самого главного – того, в чем он нуждается не просто для того, чтобы выжить, но для того, чтобы вырасти счастливым. Привычным является мнение о том, что ребенок для молодой семьи – большое испытание: он плачет, будит родителей по ночам, а когда начинает ползать и ходить, все норовит сломать и опрокинуть. Мы списываем это на то, что "все дети такие", и даже не замечаем, что у кошки, которая никогда не читала умных книг по уходу за котятками, котятки плачут куда реже, чем у нас – человеческие детеныши... Мы не только не знаем и не понимаем истинных потребностей наших детей, но еще и привыкли перекладывать ответственность за их здоровье, воспитание и безопасность на кого-то еще: мы рожаем детей в роддомах, если они заболели – отводим к врачу, отдаем их воспитывать в детские сады, а потом в школу. Но те, кому мы доверяем наших детей, тоже не всегда знают, что нужно ребенку для счастья; они тоже узнавали об этом из книжек, авторы которых имеют о счастье неизвестно какое представление...

Получается порочный круг: каждый думает, что знает, как вырастить детей счастливыми. Некоторые даже пишут об этом книги. Но на самом деле мало кто об этом знает, отчасти потому, что редко встречаются люди, которые умеют – без всяких книг, просто следуя внутреннему инстинкту – быть счастливыми и растить счастливыми своих детей... Жан Ледлофф, прожив с ними два с половиной года, поняла, чем их воспитание детей отличается от нашего, поняла, почему их дети вырастают счастливыми, а наши на всю жизнь остаются "трудными подростками". Поняв это, она написала об этом книгу – книгу о том, как вырастить детей счастливыми. Известный психолог Джон Холт сказал о ней: **"Если есть книга, которая могла бы спасти мир, то эта книга перед вами"**. Эти слова – не преувеличение, ведь все многообразие самых страшных проблем человечества – войны, преступность, самоубийства; нищета, голод, болезни; депрессии, наркомания и алкоголизм; загрязнение и разрушение природы – только проявление внутреннего неблагополучия современного человека. А так как счастье или несчастье начинаются там же, где и новая жизнь – с рождения и воспитания ребенка, то, правильно относясь к детям, мы не только обеспечиваем им психическое благополучие на всю жизнь, но и делаем первый и самый важный шаг к более радостному и человеческому устройству общества, к миру без насилия и страдания".

В целом, можно отметить такие **особенности индейского воспитания детей**:

Индейские дети не знают, что такое наказание. Поэтому они неприхотливы и не капризны. С рождения им прививают уважение к взрослым и правильное спокойное поведение.

Запреты для детей здесь также отсутствуют – взрослые доверяют им как самим себе. Ребенку просто объясняют о возможных последствиях его поступков.

Дети вполне самостоятельны и не требуют надзора.

Ребенок всегда участвует во всех делах своих родителей, он наблюдает, обучается.

Слишком большая опека над ребенком расценивается как плохое воспитание. Так, считают индейцы, у ребенка появляются страх.

Дети с пеленок присутствуют при всех делах взрослых. У них имеются маленькие копии инструментов – так они приобщаются к взрослому труду.

Индейцы радуются, если у ребенка возник интерес к какому-то делу, даже если он не доводит его до конца.

У индейцев нет слов, обозначающих время. Так, привычное для европейских детей слово "потом" здесь неприемлемо. Поэтому индейский родитель реагирует сразу на первое требование ребенка.

В племенах нет понятия чужих детей, ко всем детям взрослые относятся одинаково. Взрослые не критикуют и не сравнивают детей друг с другом. У них принято усаживаться кругом и беседовать на разные темы – таким образом, они выражают доверие друг к другу.

Девочек воспитывает мама, приучая их к заботе о мужчине, прививая к нему уважение и даже страх. Обряд инициации девочки проходят в 13 лет.

Воспитанием мальчика занимается отец (*Иван Раздолин, korolevchanka.ru/ promotion-articles/vsie-dlya-detey/37844/*).

Понимание данной системы воспитания значительно углубляется в книге Э. Эриксона *"Детство и общество"*, где автор изучает процесс детства у двух племен американских индейцев.

Удивительно схожей с индейской является **тибетская система воспитания детей**:

Первый период. Ребенку до 5 лет.

С ребенком нужно обращаться как с царем. ЗАПРЕЩАТЬ ничего нельзя. Только отвлекать. Если он делает что-то опасное, то сделать испуганное лицо и издать испуганный возглас. Ребенок такой язык понимает прекрасно. В это время закладывается активность, любознательность, интерес к жизни. Ребенок еще не способен выстраивать длинные логические цепочки. Например, он разбил дорогую вазу. Он не понимает, что для покупки такой вазы нужно много работать, заработать денег. Наказание он воспримет как подавление с позиции силы. При этом вы научите его не бить вазы, а подчиняться тому, кто сильнее.

Второй период. Возраст ребенка с 5 до 10 лет.

В это время с ребенком обращаться "как с рабом". Ставить перед ним задачи и требовать их выполнения. Можно наказывать за невыполнение (но не физически). В это время активно развивается интеллект. Ребенок должен научиться прогнозировать реакцию людей на его поступки, вызывать положительное отношение к себе и избегать проявления отрицательного. В это время не бойтесь нагружать ребенка знаниями.

Третий период. Возраст ребенка с 10 до 15.

С ребенком обращаются как с равным. Не на равных, а именно "как с равным", так как взрослый все равно имеет больше опыта и знаний. Нужно советоваться с ребенком по всем важным вопросам, предоставлять и поощрять самостоятельность. Свою волю следует навязывать в "бархатных перчатках" в процессе обсуждения, подсказками, советами. Если вам что-то не нравится, то акцентируете его внимание на негативных последствиях, избегая прямых запретов. В это время формируется самостоятельность и независимость мышления.

Последний период. Он уже не ребенок с 15 лет.

Относитесь к ребенку с уважением. Воспитывать уже поздно и вам остается только пожинать плоды своих трудов.

Возникает вопрос, связанный с тем, *какие последствия может вызвать несоблюдение этих правил.*

Если подавлять ребенка до 5 лет, то подавляется его жизненная активность, интерес к жизни, интеллект, иммунитет. Ребенок приучается бездумно и привычно подчиняться грубой силе, что сделает из него легкую жертву для всякого рода негодяев.

Если вы будете продолжать сюсюкать после 5, то ребенок вырастет инфантильным, не способным к труду и вообще к духовным усилиям.

Если вы будете опекать ребенка, как маленького после 10, то ребенок вырастет неуверенным, будет зависимым от более самостоятельных друзей, которые не всегда могут оказывать нужное влияние.

Если вы не будете уважать ребенка после 15, то он вам этого не простит и уйдет навсегда при первой возможности (<http://soul.az/news/349>).

Нечто подобное мы наблюдаем в системе **традиционного японского воспитания**, где

"период "вседозволенности" у малыша продолжается всего до 5 лет. До этого возраста японцы обращаются с ребенком, "как с королем", с 5 до 15 лет – "как с рабом", а после 15 – "как с равным". Считается, что пятнадцатилетний подросток – это уже взрослый человек, который четко знает свои обязанности и безукоризненно подчиняется правилам. В этом заключается парадокс японского воспитания: из ребенка, которому в детстве разрешали все, вырастает дисциплинированный и законопослушный гражданин. Однако торопиться с перенесением японских методов воспитания в российскую действительность не стоит. Было бы неправильно рассматривать их в отрыве от мировоззрения и образа жизни японцев. Да, маленьким детям в этой стране разрешают все, но в 5-6 лет ребенок попадает в очень жесткую систему правил и ограничений, которые четко предписывают, как надо поступать в той или иной ситуации. Не подчиняться им невозможно, поскольку так делают все, и поступить по-другому – означает "потерять лицо", оказаться вне группы. "Всеу свое место" – один из основных принципов японского мировоззрения. И дети усваивают его с самого раннего возраста.

Основная задача японской педагогики – воспитать человека, который умеет слаженно работать в коллективе. Для жизни в японском обществе, обществе групп, это необходимо. Но перекося в сторону группового сознания приводит к неумению самостоятельно мыслить. Более того, идея соответствия единому стандарту настолько прочно укореняется в сознании детей, что если кто-то из них и высказывает собственное мнение, он становится объектом насмешек или даже ненависти. Это явление сегодня особенно распространено в японских школах и получило название "*идзимэ*" (понятие, близкое нашей армейской "дедовщине"). Нестандартного ученика травят, часто избивают. Японцы и сами прекрасно видят негативные стороны своей педагогической системы. Сегодня в печати много говорится об "острой потребности в творческой личности" и необходимости выявлять одаренных детей уже в раннем возрасте... Наблюдаются в Стране Восходящего Солнца и явления, которые свойственны в том числе странам запада: растет инфантилизм подростков, возникает неприятие молодежью критики со стороны взрослых, проявляется агрессия по отношению к старшим, в том числе и к родителям. Но чуткое и заботливое отношение взрослых к детям, внимание к проблемам нового поколения, ответственность родителей за судьбу ребенка – качества, которым вполне можно поучиться у японцев, несмотря на все различия в менталитете" (Татьяна Тимофеева – <https://www.2mm.ru/malysh/vospitanie-rebenka/303/yaponskoe-vospitanie>).

Как видим, **системы образования, характерные для восточной цивилизации, достаточно схожи, поскольку эти цивилизации характеризуются, в известном смысле, доминированием правополушарной психики.**

И это вполне объяснимо: как показали исследования В.В. Аршавского, у представителей народов,

живущих в Северо-Восточных районах Евразии, в состоянии бодрствования относительно усилена активность правого полушария [Ротенберг, 1984]. То есть у народов, у которых активизированы правополушарные функции высшей нервной деятельности, первую скрипку играют когнитивные функции правого полушария, что сказывается, в том числе, и на иконическом характере их письменности.

Рассмотренные системы дошкольного воспитания/образования обнаруживают конкретные этапы, которые концептуализируются при помощи **волновой модели реальности**.

Если принять к сведению, что реальность есть, прежде всего движение (изменение, развитие), а всякое движение – это, прежде всего, волна (составляющая энергетическую среду с характерными макроскопическими колебаниями, относящиеся к эволюционным фликкер шумам), структура которой универсальна (ибо любая волна фиксирует общие для любого процесса элементы – восходящую и нисходящую ветви, а также точки максимума, минимума и нули функции), то можно утверждать, что **любое движение как реализуемое в виде колебательно-волновых изменений, изучаемых теорией колебаний, обнаруживает универсальный язык, позволяющий кристаллизовать универсальные знания, применимые ко всем областям человеческой деятельности и познания** (Л.И. Мандельштам).

Отметим, что движение в его наиболее общем виде моделируется в виде синусоиды.

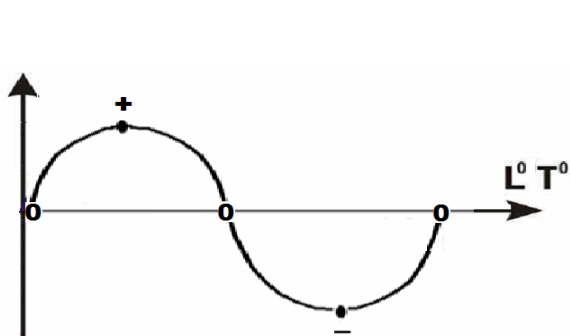


Рис. 1. Синусоидальная модель любого изменения

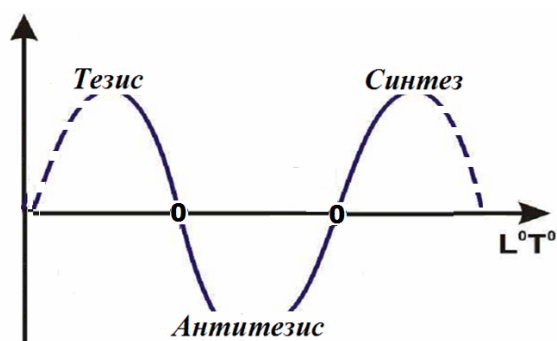


Рис. 2. Волновая модель реальности, объясняющая триаду "тезис – антитезис – синтез", а также иллюстрирующая этапы развития человека

Как видим, волна в ее наиболее общем, редуцированном, диалектическом виде реализуется как триадная сущность, фиксирующая единство статического и динамического аспектов реальности:

- 1) точку максимума волны (тезис, который на уровне методологического анализа действительности выступает единичным),
- 2) точку минимума волны (антитезис, особенное) и
- 3) снова точку максимума волны (синтез, общее).

Предельно просто этот диалектический процесс иллюстрируется высказыванием Г.В. Плеханова, писавшего, что "всякое явление, развиваясь до конца, превращается в свою противоположность; но так как новое, противоположное первому явление также в свою очередь превращается в свою противоположность, то третья фаза развития имеет формальное сходство с первой" [Плеханов, 1956, с. 693].

Рассмотренная волновая парадигма развития может быть применена к анализу процесса развития ребенка в контексте **концепции функциональной асимметрии полушарий** (правого – ПП и левого – ЛП) **головного мозга**, а также применительно к рассмотренному материалу.

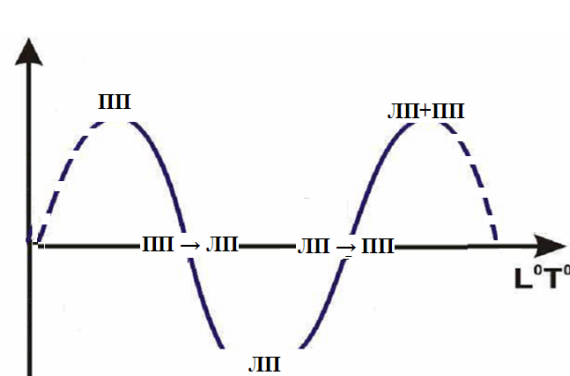


Рис. 3. Волновая модель полушарных трансформаций в процессе развития человека



Рис. 4. Волновая модель развития человека

На рис. 3 и 4 изображаются волновые модели развития человека, согласно полушарным трансформациям.

1) *На раннем, первом, этапе* наблюдается минимальная полушарная асимметрия с доминированием правополушарных функций. Это состояние коррелирует с эмбриональным "райским" состоянием ребенка (который слит с организмом матери), а на уровне филогенеза – с "райским" существованием примитивных сообществ, "слитых" с природой.

2) *Второй этап* реализует состояние перехода от право- к левополушарному доминированию. Этот этап соответствует постнатальному состоянию ребенка, который переходит от состояния слитности с материнским организмом к автономному статусу. Этот промежуточный этап, реализующий определенное равновесие полушарных функций, можно соотносить с *уравнительной* фазой нервных процессов. Здесь обнаруживается многозначно-парадоксальное восприятие и освоение действительности. На уровне форм деятельности данное состояние проявляется в виде *игры* – свободной спонтанной творческой активности, существующей ради самой активности.

3) *На третьем этапе* наблюдается усиление и достижение максимума левополушарных функций, характерное для молодого и взрослого человека. Здесь имеет место однозначное, "максималистское" абстрактно-логическое познание и освоение действительности. На уровне форм деятельности данное состояние реализуется в виде *труда* – мотивированной внешними условиями активности.

4) *На четвертом этапе* левополушарное доминирование начинает уравниваться правополушарными функциями, что способствует разворачиванию процессов гармонизации психических функций, смягчению однозначно-максималистского восприятия действительности, что наблюдается у зрелого человека, перешагнувшего 20-30-летний пик своего развития. Данное состояние можно соотносить с *уравнительной* фазой нервных процессов. На уровне форм деятельности данное состояние реализуется в виде *творчества* – свободной спонтанной творческой активности, существующей ради самой активности.

5) *На пятом этапе* наблюдается полная гармонизация полушарных функций, старый человек погружается в предсмертное и постсмертное "райское" состояние слияния с космоприродной средой.

Приведенный сюжет развития человека вполне объясняет рассмотренные выше индейскую, тибетскую, японскую и вальдорфскую системы воспитания, которые предполагают такую сюжетную канву.

На первом-втором этапе реализуется "мягкое и трепетное" воздействие, отвечающее "райской" природе существования ребенка, который на этих этапах еще полностью не освободился от состояния слитности с материнским организмом, с которым он пребывал в полной гармонии. На этом этапе ребенок характеризуется состояниями, характерными для *уравнительной фазы*, что предполагает парадоксально-многозначное восприятие и мышление, которое на уровне воспитательных воздействий реализуется в контексте *мягкого синергетического управления*. На этой стадии развития ребенок не боится противоречивых воздействий и не подвержен развитию в направлении шизоидно-расщепленной психики. Напротив, здесь парадоксально-абсурдные сигналы внешней среды формируют у ребенка установку на мистико-диалектическое мировосприятие.

На *третьем этапе* вместе с развитием однозначно-левополушарных функций, реализующих волевое усилие [Немчин, 1983, с. 78-80], возникает потребность как в развитии однозначного абстрактно-логического мышления (что предполагает строго однозначный код влияния на ребенка), так и развития воли (автономного начала), формирование которой требует достаточно сильных внешних влияний: как пишет П.В.Симонов, творец информационной теории эмоций, воля, в отличие от феноменов нашего инерциального мира, где тела от толчка ускоряются, а перед препятствием замедляют свое движение, проявляет неинерциальные (запредельные) свойства (отвечающие принципу отрицательной обратной связи): от толчка она замедляется, а перед препятствием эскалируется. Здесь воля действует "от противного": она атрофируется вне препятствий и усиливается при их наличии. Так ведут себя в мнимом неинерциальном мире тела с мнимой массой, подобной "корень квадратный из минус единицы" [Симонов, 1974]. Состояние воли, как видим, реализуется как *парадоксальная фаза нервных процессов*. На этой стадии развития ребенок боится противоречивых воздействий, могущих направить развитие к шизоидно-расщепленной психике, что особенно опасно для детей, у которых на первом-втором этапах не вполне сформировалось парадоксально-мистическое мировосприятие.

Выводы.

Рассмотренное позволяет концептуализировать новую парадигму дошкольного образования (основывающуюся на *педагогической парадоксологии*), в рамках которой получают развитие методики развития у учащихся творческо-парадоксального, диалектического познания, мышления и освоения действительности.

Конкретные дидактические аспекты новой парадигмы дошкольного образования связаны с *тремя этапами развития личности ребенка*.

1. *Ребенок развивается от состояния правополушарной слитности с миром*, характеризуясь многозначным парадоксальным мышлением и открытостью к чуду, парадоксу, абсурду. В этом (дошкольном) возрасте важнейшим инструментом воспитания и обучения выступает *обучающая сказка* (как фундаментальный аспект *педагогической парадоксологии*: см. нашу монографию "*Педагогическая парадоксология: аксиоматический, теоретический и прикладной аспекты*"), в которой на предметно-образном уровне закодированы важнейшие научные представления человечества. Отметим, что ребенок начинает познавать мир на базе мифа, сказки, которые несут в себе эталоны нормативного поведения, мудрость народов мира, позволяют прогнозировать события, строить свое поведение на основе конструирования модели окружающего, выступая при этом особым культурологическим феноменом. Конкретно-образная синтетическая "ткань" сказки может получать аналитическую проекцию. Сама сказка в этом случае выступает в виде обучающего средства, которое

способствует не только кристаллизации абстрактно-логического мышления, но и сплавлению образа и идеи, предмета и знака, чувства и мысли. Посредством этого формируется медитативно-интуитивное, просветленное, понимающее отражение действительности, предполагающее воссоединение экспрессивного и логического компонентов психической деятельности, что приводит к порождению феномена "подлинного бытия", поисками которого уже много веков и тысячелетий занимаются люди.

Чем глубже проникает ребенок в царство сказок и чем более обширно это царство, тем больше научно-теоретических смыслов он впоследствии способен воспринимать и формировать. То есть, необходимо полное раскрытие ресурсов правого творческого полушария (суть творчества заключается в умении мыслить целостно, соединяя факты и реалии, относящиеся к разным сферам жизни), необходимо не спешить заменить его активность левополушарной. Как писал А.В.Запорожец, ум человека, у которого в детские годы не сформировалось должным образом непосредственное восприятие окружающего и наглядно-образное мышление, может получить впоследствии одностороннее развитие, приобрести чрезмерно отвлеченный от конкретной действительности характер.

2. Далее в младшем школьном возрасте у ребенка активно развивается левополушарная способность к однозначному абстрактно-логическому мышлению, позволяющему ребенку осознавать себя в поле причинно-следственных зависимостей. В этом возрасте важным выступают рутинные школьные обучающие процедуры лучших образцов традиционной школы, в том числе средства развития теоретического мышления (система Эльконина-Давыдова). Кроме того, постигать причинно-следственные связи мира ребенок должен в контексте четырех альтернатив ориентальной логики, что реализуется на основе притч и коанов. Здесь начинается изучение парадоксов.

3. В старшем школьном возрасте к ресурсам младшей школы добавляются ресурсы естественнонаучных и философских дисциплин, а также углубленное изучение всевозможных парадоксов, как логико-семантических, так и онтологических, универсальных матриц знаний, на основе чего формируются представления о синтезе знаний.

Сквозными развивающими средствами выступают **метаморфозная педагогика** (обучающая ребенка воспринимать мир в движении и развитии, выступающими основным атрибутом реальности),

Для обеспечения отмеченного аспекта развития личности целесообразно сформировать специальный раздел педагогики – **метаморфозную педагогику** (которая на дошкольном уровне реализуется как психолого-педагогическое направление **обучающей сказки**), являющейся существенным аспектом **бифуркационной педагогики** и ориентирующей на формирование у учащихся знаний, умений и навыков реализации разных, в том числе и творческих метаморфоз.

Метаморфозы, особенно если они являются реальными жизненными и научными фактами, способны в корне изменить **ценностно-мировоззренческую сферу** человека. Следовательно, в рамках метаморфозно-бифуркационной педагогики можно говорить о таком образовательном направлении, как **педагогика жизненных фактов**, призванная осуществлять многостороннее развитие человека посредством целостной системы жизненных фактов-метаморфоз.

При этом педагогика жизненных фактов базируется на фундаментальных социально-психологических закономерностях, открытых социальной психологией, в соответствии с которыми люди не спешат делать выводы на основе общеизвестного (общих теоретических фактов действительности), но с удивительной легкостью формируют впечатления об общеизвестном на основе ярких примеров – эмоционально насыщенных событий, которые человеку легко актуализировать при помощи своих ощущений и которые, поэтому, кажутся ему более вероятными и убедительными, чем статистическая информация.

Следовательно, эффективное психолого-педагогическое влияние должно осуществляться на основе ярких жизненных фактов, иллюстрирующих определенные общетеоретические сведения и научные данные, что достигается как при помощи индуктивной, так и дедуктивной стратегий, то есть движения как от фактов к теории, так и от теории к фактам: в любом случае это помогает совместить левополушарный абстрактно-теоретический и правополушарный наглядно-эмоциональный способы восприятия действительности и достичь функционального синтеза полушарий как состояния "сверхсознания" и цели развития человека, сформировать у него одну из главных метаморфозных способностей, заключающуюся в умении к взаимной трансформации конкретно-образного и абстрактно-логического.

Таким образом, педагогическая парадоксология использует **педагогику жизненных фактов** (предоставляющую ребенку жизненные факты, соответствующие истинной картине реальности, а также **теоцентрическую педагогику** (формирующую у ребенка представление о Высшей Реальности).

В контексте соединения право- и левополушарных аспектов важным является использование **инновационных педагогических направлений**, которые предполагают развитие новой **резонансно-синергетической парадоксологической педагогической парадигмы** (М.Цветаева: "Ребенка нужно не научить, а заклясть") – суггестопедии, акмеологии, педагогической синергетики, резонансного обучения, суперобучения, гештальтообразования, проблемноцентрированной педагогики, субъект-субъектной личностно ориентированной парадигмы, коллективных форм обучения (система Щетинина), предполагающих единство логического и образного (технология опорных сигналов Шаталова); педагогики раннего опережающего развития ребенка (системы Лобка, Тюленева и др.); метода укрупнения дидактических единиц Эрдниева, метода развития теоретического мышления (Эльконина-Давыдова) и др.

Таблица 1

Процесс разворачивания обучающих стратегий, средств, парадигм

<i>Диалектические этапы развития</i>	<i>ТЕЗИС</i> →	<i>АНТИТЕЗИС</i> →		<i>СИНТЕЗ</i>
<i>Траектория полушарных сдвигов</i>	Правое полушарие (ПП)	Зона перехода ПП в ЛП	Левое полушарие (ЛП)	Функциональный синтез ПП и ЛП
<i>Средства обучения</i>	Сказка, миф, притча, метаморфоза	Сказка, миф, притча, метаморфоза, жизненный факт, парадокс	Миф, притча, метаморфоза, жизненный факт, парадокс, коан, универ. матрицы знаний	Смысл, истина
<i>Тип мышления</i>	Наглядно-образное, эмоциональное, сумеречное, многозначное мышление	Парадоксальное мышление, трансформирующее образ в знак, миф в теорию, сказку в логическую схему	Абстрактно-логическое, однозначное мышление	Целостное, фрактально-голограммное творческое, диалектич. мышление
<i>Направления педагогики</i>	Педагогика жизненных фактов, обучающая сказка, метаморфозная педагогика, теоретическая педагогика	Педагогика жизненных фактов, обучающая сказка, парадоксология, сказкотерапия, метаморфозная педагогика, теоретическая педагогика, инновационные педагогические	Педагогика жизненных фактов, парадоксология, сказкотерапия, метаморфозная педагогика, теоретическая педагогика, инновационные педагогические	Педагогика синтеза знаний
<i>Возраст ребенка</i>	Дошкольный возраст	Младший школьный возраст	Старший школьный	Зрелый возраст
<i>Образовательная стратегия</i>	Воспитание	Переход от воспитания к обучению	Обучение	Синтез обучения и воспитания

Проведенный анализ позволяет построить обобщенную таблицу, иллюстрирующую процесс разворачивания обучающих стратегий, средств, парадигм в рамках траектории непрерывного образования и развития (табл. 1).

ЛИТЕРАТУРА

1. Гончаренко С.У. Фундаменталізація освіти – вимога постіндустріального суспільства / С.У. Гончаренко // Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи: Матеріали V міжнародної науково-практичної конференції. – Хмельницький, 2009. – С. 27–30.
2. Дорфман Л.Я. Основные направления исследований креативности в науке и искусстве / Л.Я. Дорфман, Г. В. Ковалева // Вопросы психологии. – 1999. – № 2. – С. 101–106.
3. Леонгард К. Акцентуированные личности / К Леонгард. – К.: Вища школа, 1981. – С. 20. – 392 с.
4. Обухов Я. Л. Символдрама и современный психанализ. Сборник статей / Я. Л.Обухов. – Харьков: Регион-инфор, 1999. – 252 с.
5. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л.Ф. Обухова. – М.: Тривола, 1995. – 357 с.
6. Патцлафф Р. Лейтмотивы вальдорфской педагогики. От трех до девяти лет / Перевод с немецкого / Р. Патцлафф. – К.: Изд-вл "НАИРИ", 2008. – 144 с.
7. Развитие личности ребенка: Пер. с англ. / Общ.ред. А.М. Фонарева. – М.: Прогресс, 1987. – 272 с.
8. Эппли В. Забота о развитии чувств человека / Перевод с английского / В Эппли. – К.: Изд-вл "НАИРИ", 2011. – 144 с.