

Вознюк А.В. Сказочно-метафорическая концепция обучения как современная образовательная постнеклассическая парадигма // Сайт Дидактики Інституту педагогіки НАПН України http://didactics.ucoz.ua/load/materiali/http_didactics_ucoz_ua_load_materiali_1/voznjuk_a_v_skazочно-metaforicheskaia_koncepcija_obuchenija_kak_sovremennaja_obrazovatelnaia_postneklassicheskaia_paradigma/1-1-0-166

А.В. Вознюк

СКАЗОЧНО-МЕТАФОРИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ОБУЧЕНИЯ КАК СОВРЕМЕННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА

Основной постулат, с которым естествоиспытатель подходит к пониманию природы, – это тот, что в природе вообще есть смысл, что ее возможно осмыслить и понять, что между законами мышления, с одной стороны, и строем природы, с другой, есть некая предустановленная гармония. Без этого молчаливого допущения невозможно никакое естествознание.

Л. С. Берг

Я все больше убеждаюсь, что образное видение мира и попытки передать чувство красоты словом – это душа и сердце детского мышления. Детское мышление – художественное, образное, эмоционально насыщенное мышление. Чтобы ребенок стал умным, любознательным, нужно в раннем детстве дать ему счастье художественного видения мира... Дети понимают идею лишь тогда, когда она воплощена в ярких образах

В.А. Сухомлинский ("Сердце отдаю детям")

В науке необходимо воображение. Оно не исчерпывается полностью ни математикой, ни логикой, в нем есть что-то от красоты и поэзии

Мария Митчелл, американский астроном (1818 – 1889)

Ежедневное слушание историй и сказок не только обогащает словарный запас ребенка, но и стимулирует его фантазию и силу созидания

Р. Патцлафф, Т. Кальдер [Патцлафф, Кальдер, 2008, с. 75].

Сказка не пустая складка, в ней, как и вообще во всех созданиях целого народа, не могло быть и в самом деле нет ни нарочито сочинённой лжи, ни намеренного уклонения от действительного мира... Чудесное сказки есть чудесное могущественных сил природы

А.Н. Афанасьев, выдающийся русский собиратель фольклора, исследователь духовной культуры славянских народов

Недостаточность логики в обыденном языке восполняется использованием метафор. Логичность и метафоричность текста – это два дополняющих друг друга его проявления"

В.В. Налимов

Современная эпоха занимает особое место в истории человечества – никогда раньше время развития человеческого общества не было так "сгущено", так ускорено, как теперь. Беспрецедентный по масштабам, глубине и темпам процесс развития современного мира способствует созданию уникальной исторической ситуации, которую, по словам С. Цвейга, можно определить "звездным часом" человечества, когда "как на острие громоотвода скопляется все атмосферное электричество, кратчайший промежуток времени вмещает огромное множество событий". Основные философско-мировоззренческие откровения нашего века обнаруживаются в русле стремления человеческого сознания к целостному, тотальному постижению мира. Мы живем в период глобального религиозно-мировоззренческого и научно-философского синтеза, становимся свидетелями процесса интенсивной интеграции научных дисциплин, формируются новые междисциплинарные предметные области, исследуются пограничные области человеческого знания.

Интенсификация информационных потоков как один из главных факторов вхождения нашего глобализованного мира в эру информационного общества, отражает кризис классической научной парадигмы, обнаруживающий развитие двух полярных тенденций современного образования – универсализацию и интеграцию знаний с одной стороны, и их научно-техническую специализацию – с другой.

На фоне этих полярных тенденций актуализируется кризис системы образования, который, по мнению С.У. Гончаренко, является составной частью глобального цивилизационного кризиса и в значительной мере предопределяется узкодисциплинарными установками современного образования, взаимным отчуждением ее гуманитарных и естественно-научных компонентов, морального и фактологического аспектов

современного знания. Следствием этого процесса является фрагментарность виденья человеком реальности, что в условиях становления постиндустриального информационного общества не дает возможности человеку с его "сегментированным сознанием" адекватно реагировать на заострение энергетического и экологического кризиса, приводит к девальвации моральных норм и духовных ценностей [Гончаренко, 2004, с. 3].

Как пишет дочь А.В. Сухомлинского О.В. Сухомлинская, "современная педагогическая наука в Украине, как и школа, находится в кризисном состоянии. Это влияет и на понимание теоретико-методологических, концептуальных принципов педагогики, ее структуры, содержания, на определение целей, заданий и содержания, методов обучения и воспитания детей. Сегодня педагогическая наука отстает от практики, не успевает за кардинальными изменениями, инновационными процессами, которые имеют место в работе школ, детских заведений, в системе высшего образования. Кризисное состояние педагогической науки вызывает у ученых стремление, с одной стороны, найти и аргументировать новые принципы, новую парадигму своей науки, а с другой, – научно описать, подвести научный фундамент под современные инновационные процессы, которые происходят в образовательном пространстве Украины" [Сухомлинська, 2003, с. 3-4].

Философский пафос кризиса педагогической науки А. В. Боровских и Н. Х. Розов излагают в таких сильных выражениях:

"И педагогическая наука, и педагогическая деятельность явно испытывают кризисное состояние. Об этом свидетельствуют и низкая общая результативность теоретических исследований, и эклектический характер многих педагогических сочинений, и поверхностность и хаотичность большинства педагогических инноваций. Показателен и существенный спад внимания как государства, так и общества и к профессии учителя, и к образованию в целом.

Центральной в педагогической науке, на наш взгляд, является проблема аргументации. Действительно, в педагогических сочинениях (которых сейчас издается изрядное количество) можно найти самые разнообразные системы аргументации:

- **схоластически-компилятивная**, состоящая в обильном цитировании различных (прошлых и современных) авторитетов с последующей компиляцией из их высказываний обоснования тех тезисов, которые необходимо подтвердить¹;

- **научно-системная**, состоящая в апелляции к "принципу научности", на основе которого изучение школьного предмета выстраивается в соответствии с логической системой научного направления;

- **историческая (ретроспективная)**, апеллирующая к "филогенезу" и выстраивающая педагогический процесс не в соответствии со сложившейся научной системой, а в соответствии с историческим процессом развития науки;

- **психологическая**, отправляющаяся от элементарных законов развития и функционирования человеческой психики;

- **социологическая, философская, религиозная, этическая** и др.

Каждая из них имеет свои разумные основания, но, будучи поставленной во главу угла, приводит к абсурду. Беспорядочное перемешивание аргументации разного типа ведёт нас в болото схоластики. А высшего руководящего принципа, позволяющего соразмерить и соотнести эти аргументы, нет.

Если же обратиться непосредственно к педагогической практике, то нетрудно увидеть, что здесь дело обстоит не лучше, чем в педагогической науке. Современная система образования в изобилии располагает множеством "инноваций" и всевозможными организационными формами (гимназии, лицеи, тьюторство, репетиторство и пр.), по сравнению с которыми "нормальная" школа выглядит как убогий архаизм, и различными методами как обучения (правда, преимущественно "одаренных" детей), так и воспитания (причем воспитываются исключительно "личности", у которых "формируются" патриотизм, толерантность и проч.), и потоком многообразных "инициатив" и "программ".

Если оставить в стороне эту "спекулятивно-инновационную" составляющую образования и обратиться к главному – чему, как и зачем учат в "обычной" школе и каковы результаты этого обучения, то окажется, что содержание образования, если на него посмотреть не с предметной, а с общей точки зрения, оказывается столь же эклектичным, сколь и педагогическая теория. Даже поверхностный анализ комплектов учебников по математике для начальной школы (их создано уже около полутора десятков) свидетельствует – *никакие два из них не учат одному и тому же*. В одном развивается алгоритмическое мышление, в другом – умение преобразовать текстовую задачу в уравнение, в третьем – осваивается понятие числа и умение "подводить под понятие", в четвертом – учат выделять признаки, угадывать, "кто здесь лишний", и прочей "логике". В итоге при общем декларировании в качестве цели образования формирование какой-то там особенной

¹ В рамках данного типа аргументации своеобразной вершиной научного подхода в педагогике выступает *контент-анализ*, предполагающий изучение огромного количества высказываний ученых относительно той или иной проблемы.

личности реальные результаты оказываются весьма плачевными" [Боровских, Розов, 2012, с. 90-92].

Кризис педагогической сферы проистекает из нескольких предпосылок. В книге *"Образование и труд – великое ограбление века"* Айвор Берг (США) приводит результаты исследований и отдельные факты, доказывающие, что **успехи в образовании ни в коей мере не ведут к большей эффективности в труде**, то есть причины, влияющие на рабочий процесс, надо искать в других сторонах и аспектах личности и ее окружения [Berg, 1971].

В связи с этим П. Вайцвайг пишет: "Многие школы и колледжи, к сожалению, не готовят выпускников к реальной жизни. Люди лишь получают свидетельство об образовании, не отражающее уровень их знаний. Современные методы обучения тяжеловесны и архаичны, они основаны на ложных посылах: головы учащихся забиваются предварительно отобранным информационным материалом в определенном контексте, вместо того чтобы вдохновить и направить их сердца и мысли к независимому восприятию знаний в атмосфере доверия, свободы и реальной ответственности перед окружающим миром. Неудивительно поэтому и результаты многочисленных ежегодных опросов, показавших, что значительное количество выпускников колледжей всех возрастов за истекшие двенадцать месяцев не прочитали ни одной книги. Школа вызвала у них лишь отвращение к учебе. Институты образования не делают ничего для того, чтобы развить в молодом человеке элементарные качества, необходимые для полной, активной и содержательной жизни; я имею в виду мужество, сострадание, терпение, осознание истинной шкалы ценностей и идеалов, умение наблюдать, размышлять, стремление познать себя, тонкость восприятия, творческую активность, находчивость, любовь ко всему живому и уважение к закону" [Вайцвайг, 1990, с. 85].

По мнению Т.В. Зыряновой, "Мировое сообщество стоит на пороге сразу нескольких глобальных кризисов, образующих связанную цепь. Если назвать "главное звено", то им, несомненно, будет кризис гуманитарного комплекса наук, гуманитарной парадигмы в целом. Поиски выхода из этого кризиса требуют разработки новых подходов к сфере гуманитарного образования, связывающих воедино самые разные взгляды и выявляющих первостепенное значение именно гуманитарной составляющей в образовании... Уже не одно десятилетие отмечается лавинообразный рост объема научной информации, построенной исключительно на основе рациональных моделей. Этот перекокс вносит изменения не только в структуру общества, но и сказывается на человеке – приводит к утрате его былой монолитности и окончательно разрывает некогда существовавший синкретизм. Технократическая цивилизация уже вплотную столкнулась с ограниченностью "левополушарного", прагматического и рационалистического, образования. Сегодня она вынуждена решать проблему восстановления целостности личности, ее гуманизации, исходя не из абстрактных теоретических установок и благих пожеланий гуманистов, а в силу практической необходимости" [Зырянова, 2012, с. 7; Алемасова, 1995; Архангельский, 1976; Болгов, 1993; Леднев, 1980; Моисеев, 1987; Патури, 1979].

Как отмечал А.В.Петровский, "наша педагогическая наука парадоксальным образом обходится без главного – теоретически выверенных, всесторонне обоснованных и доказанных, строго контролируемых и воспроизводимых экспериментом законов. Проблема законов и их специфики в педагогике разработана весьма слабо и находится на стадии общих дискуссий. Пока что законы воспитания, образования и обучения в их единстве заменяются либо настолько общими положениями, что их практическое использование чрезвычайно затруднено, либо частными, имеющими слишком узкое значение и не поддающимися переносу в новые ситуации, либо откровенными трюизмами. Не зная объективных устойчивых связей между целями, возможностями, содержанием, условиями, средствами и результатами педагогического действия, т.е. не зная законов, педагогика, разумеется, не может предложить их практике" [Петровский, 1989, с. 9].

По мнению Ю. В. Громыко, кризис современного образования можно назвать кризисом разнообразности [Громыко, 1996]. В связи с этим можно говорить о появлении новых образовательных парадигм, направлений, новейших аспектов педагогического дискурса. Анализ современной социокультурной ситуации свидетельствует, что кардинальное изменение приоритетов современного образования отражается на декларации десятков образовательных парадигм².

² Например, таких как гуманистическая, личностно ориентированная, субъект-субъектная, субъектно-деятельностная (контекстная), компетентностная, духовная и духовно-ориентированная, свободная, активизационная, педагогическая, андрагогическая, научно-технократическая, инструментально-технологическая, гуманитарная, эзотерическая, авторитарная, манипулятивная, знаниецентрическая (унитарная, эпистемологическая), культуроведческая (культуротворческая), этноцентрическая, поддерживающая, традиционно-формирующая, традиционно-развивающая, рационалистическая, религиозная и светская, человекомерная, образованиеведческая, медиопедагогическая и медиальная, когнитивная, полифоническая, детствоцентрическая, инклюзивная (расширение участия всех категорий детей, в частности и с изъятиями психофизиологического развития, в образовательном пространстве), критически-креативная (трансформационная), постмодернистская (постнеклассическая), непрерывно-дистанционная, электронная, парадигма открытого образования (так называемый "коммунизм в образовании", когда дистанционные ресурсы являются открытыми), инновационная, гармонизационная, ноосферно-экологическая, парадигма учебной сказки, цивилизационно-антропологическая, проективно-эстетичная, рефлексивно-гуманистическая, парадигма сотрудничества и сотворчества, диалогическая, импровизационная, жизнотворческая, синергетическая, акмеологическая и акме-синергетическая, антропософская, тоталогическая,

В это бурное время школа, переживающая серьезный кризис, занята лихорадочными поисками своего "нового лица", ей приходится коренным образом пересматривать свои педагогические приоритеты, переоценивать дидактические ценности, разрабатывать принципиально новые методы обучения и воспитания, активно экспериментировать. Данные процессы реализуются в построении **новой образовательной парадигмы**, которая реализуется на основе **синтетической революции** в "мире человека", которая, согласно А.И. Суббетто, затрагивает все основания существования и развития человеческой цивилизации (материальное и духовное производство, науку и культуру, образование, и общественный интеллект), выражает скачок в росте организмичности, связности "социального человечества", актуализируя императив возрождения целостного, универсального, гармоничного человека, но универсального, в отличие от синкретической универсальности первобытного человека. [Суббетто, 2000, "Введение в неклассическое человековедение", "Системологические основы образовательных систем" и др].

В этом синтетическом человека реализуется гуманистический императив гармоничного и всесторонне развитого человека (И. Кант, К. Маркс и др.). Как пишет А. И. Суббетто, синтетический человек есть человек синтетического сознания, которое характеризуется способностью прогнозирования с позиции синтеза, что оптимизирует механизмы управления качеством будущего. При этом А. И. Суббетто дифференцирует определенные противоречия в социализационном процессе становления синтетического сознания личности.

Первое фундаментальное противоречие состоит в том, что создаваемая человеком искусственная природная среда выступает объективизацией его родовой сущности, отчуждает человека от природы, вступая в противоречие с самим человеком и окружающей средой. При этом формируется замыкающийся на себя цикл этого противоречия: от качества человека, качества его сознания – к качеству антропогенного мира (антросферы) и от него снова к качеству человека. Данное фундаментальное противоречие реализуется в нескольких формах:

1) Информационно-энергетическая асимметрия человеческого разума, общественного интеллекта, противоречие "удвоения" качества человека и качества информации, когда плохое качество информации (такое которое не увеличивает, а уменьшает качество прогнозирования и качество проектирования), материализуется в плохом качестве интеллекта. Данное явление обуславливает недостаточный уровень знаний человека об объекте проектирования при высоком энергетическом потенциале проектов, что в процессе "удвоения" недостаточных знаний при создании технических и социоприродных комплексов активизирует поток непредсказуемых последствий – аварий, катастроф, роста экологической напряженности.

2) Противоречия между человеком, техникой и техносферой, что обуславливается доминантой "левополушарного" (дискретно-атомарного) интеллекта человека – наиболее "машиноподобной" части человеческого сознания. Преодоления такой формы противоречия достигается за счет развития "правополушарной" компоненты познания и освоения человеком действительности, задействующей интуицию, ассоциативно-аналоговые механизмы человеческой психики, художественно-образное мышление. Здесь актуальным является синтез лево- и правополушарных форм жизнедеятельности, что способствует формированию синтетического сознания.

3) Противоречия, обнаруживающиеся в "цикле мер", поскольку через понятие мера раскрывается синтез качества и количества. Закон меры Протагора – В. И. Вернадского выступает законом отражения в мере качества вещей и в мере качества антросферы. Здесь актуальным становится не столько принцип Протагора "человек – мера всех вещей", принципы В. И. Вернадского "мыслящий человек – мера всему", А. И. Суббетто "синтетически мыслящий человек – мера всему".

4) Противоречием между человеком и природой. Человек, будучи частью Природы и неся в себе её "отрицание" в форме антропогенного творчества, как формы существования Неоприроды (по Ю. М. Осипову), вследствие механизма "удвоения" своей сущности в процессе хозяйственной деятельности, "борясь" с природой, борется и с самим собой. Преодоление этого противоречия, как указывает А.И.Суббетто, реализуется в процессе синтеза человека и природы, в процессе коэволюционного развития человека и природы, что ведёт от эволюции человеческого разума к биосферному разуму, обнаруживая императив формирования космопланитарного сознания через становления синтетичности сознания у каждой личности (Н. А. Бердяев, В. И. Вернадский, Э. Леруа, П. Тейяр де Шарден, В.С. Соловьёв, Н.Ф. Фёдоров, П. А. Флоренский, К. Э. Циолковский и др.).

Второе фундаментальное противоречие, реализующееся в структуре онтогенеза живого вещества, есть противоречие между конечностью биологической жизни ("сомы") и бесконечной жизни человеческого сознания. Как полагает А.И. Суббетто, человек, не должен сокращать свои потребности, а наоборот, стремясь к синтезу, должен увеличивать их разнообразие через творчество, и тогда он не только реализует свою

наследственную программу жизни, но даже имеет возможность продлить её, воздействуя через творческое долгожительство на физическое долгожительство.

Третье фундаментальное противоречие человека А.И. Субетто обнаруживает в противостоянии рационального и иррационального аспектов в процессах функционирования и развития человеческого и общественного интеллекта (И. Н. Виснап, П. С. Гуревич, В.П. Казначеев, З.М. Какабадзе, В. Н. Келасьев, М. К. Мамардашвили, Н. С. Мудрагей, В.В. Налимов, Т. И. Ойзерман, Х. Ортега-и-Гассет, В. С. Степин, И. Т. Фролов и др.).

Данное противоречие способствует формированию *рационалистической-иррационалистической парадигмы* соотношения процессов синтеза и дифференциации.

В рационалистической парадигме отмеченные процессы осуществляются на базе продуманных, осознанных критериев с помощью логических приёмов исследования любых систем (чаще всего, закрытых и линейных). А.И.Субетто отмечает, что в каком-то смысле имманентную неполноту рациональных теорий открыл Гедель через свои "теоремы неполноты", согласно которым любая научная схема, несмотря на её кажущееся совершенство и непротиворечивость, неполна, при этом модель (схема) отражает объект исследования лишь частично.

В иррационалистической парадигме доминируют интуитивные, неосознаваемые критерии и эмоциональные, духовные приёмы реализации в исследовании открытых нелинейных, самоорганизующихся систем.

Диалектическое единство рассмотренных подходов проистекает из факта, что познание человеком мира и его самопознание реализуется не только на уровне сознания, но и подсознания, бессознания, на уровне правополушарного и левополушарного интеллектов человека, что предполагает синтез иррационального и рационального в сознании человека, который можно расценивать как невозможность только одним путём познать и конструировать общество и его социальные институты.

Отмеченная дихотомическая парадигма обнаруживается в нравственно-экологической плоскости славянского русского космизма, которая реализуется по отношению к собственной личности (нравственные ценности и экология своей души), другим людям (принятие их личности как уникальной и неповторимой ценности и создание экологических условий для развития), окружающему миру в целом (восприятие его как развивающейся и вечной ценности и создание условий для экологического развития), взаимодействию своего "Я", "Я" других людей в целостном мировом пространстве (с человеком, группой людей, со всем человечеством, природой, Космосом в целом). Таким образом, как полагает А.И. Субетто, то, что было иррациональным вчера, сто, тысячу лет назад, становится рациональным сегодня.

Творческое измерение человеческой деятельности обеспечивается синтезом рационального и иррационального, что приводит к освоению действительности, в котором «неполнота» рационального (благодаря которой "схватывается" общее, более "глубокое") дополняется разнообразием иррационального, интуитивного.

Четвёртое фундаментальное противоречие человека выражается в противоречии между разнообразием познаваемого мира и принципиальной неполнотой разнообразия познанного. На это противоречие указывает А. А. Потенция, когда пишет, что наука дробит мир, чтобы сызнова сложить его в стройную систему понятий, но эта цель удаляется по мере приближения к ней, система рушится от всякого не вошедшего в нее факта, а число фактов не может быть исчерпанным [Потенция, 1989, 1976; см. также: Акимов, Шипов, 1996; Данилюк, 2000; Дульнев, 1996; Иваницкий, Стрелец, Корсаков, 1984; Крейн, 2002; Кузнецов, 1991; Купарашвили, 1996; Плыкин, 1995; Садовиков, 2005; Сикевич, Крокинская, Поссель, 2005; Силин, 1998; Уилсон, 1998]. Механизм разрешения этого фундаментального противоречия человека А.И. Субетто видит в привлечении к познанию мира комплексного критерия синтеза, красоты, гармонии социокультурного взаимодействия.

Японский экономист Кауру Ямагучи, характеризуя современные цивилизационные процессы, настаивает на том, что смена современной парадигмы предопределяет отказ человечества от механистического взгляда на природу и утверждения холистического, глобального подхода. Поэтому настоящая образовательная ситуация требует выработки интегрального подхода к обоснованию образовательных целей, что находится в центре внимания многих исследователей. Так, А.И. Субетто утверждает, что школа как социальный институт, социальная среда и культура должны создавать условия для адекватного раскрытия личности, развития склонностей и способностей молодежи, планировать социальный заказ на духовный уровень нации, на качество молодого поколения, чтобы максимально приблизиться к реальной исторической потребности, которая бы обеспечила государству опережающее развитие и выживание. При этом, если человек со своими врожденными и приобретенными способностями, психосоматическим фенотипом, конституцией сможет выбрать такой социальный маршрут, такое образовательное учреждение, такую профессию, чтобы они соответствовали его призванию, его глубинной аксиологии, тогда духовная удовлетворенность, опережая

соматический аспект, будет выступать фактором, способствующим активной, продолжительной и здоровой жизни [Субетто, "Приоритеты и философия целеполагания фундаментальной науки в XXI веке. Трансформация парадигмы университетского образования": электронный ресурс].

Д. Миллер, канадский педагог, рассматривает цели образования с позиций холистического подхода в образовании. В отличие от технократической парадигмы, разделяющей мир на предметы и области для механической интерпретации с соответствующими установками образования, холистическая парадигма характеризуется такими понятиями, как гуманистичность, экологичность, интегральность, сотрудничество и др. В основе холистического подхода положен философский принцип о всеобщей связи явлений. В образовании холистическая парадигма ведет к нескольким базовым положениям:

1. Холистическое образование связано с обучением всей личности (эмоциональное, эстетическое, творческое, физическое и т.д.).

2. Холистическое образование поддерживает сотрудничество, взаимоуважение всех участников образовательного процесса.

3. Холистическое образование основано на опыте, а не "великих книгах" или "базовых умениях" (опыт широк, открыт и неограничен, как сама жизнь).

4. Холистическая цель – обеспечение более полного развития возможностей человека во всех сферах его жизни [Миллер, электронный ресурс].

Как пишет П.К. Селевко, слово "**холистический**" образовано от греческого "holon" и означает "Вселенная как целое", "то, что не делится на части".

Холистическая педагогика признает, что человеческая душа непостижима и неделима. Основывается на идее целостности человека, как тикового, и его целостности с окружающим миром. В соответствии с холистической парадигмой мир интерпретируется как целостная система. Ключевые понятия, раскрывающие эту целостность:

- мир как *единая* система, включающая в себя локальные / региональные и глобальные подсистемы;
- мир как *интегрированная система*, основанная на многомерных взаимозависимостях между отдельными подсистемами;
- мир как живая **самоорганизующаяся** система, в основе которой лежат принципы гомеостазиса, уравновешенности и баланса;
- мир как **развивающаяся система**, для которой важно сбалансированное развитие, причём нарушение этой сбалансированности порождает глобальные проблемы, решение которых требует совместных усилий всех стран мира.

В качестве главной цели концепция "целостной (холистической) школы" предусматривает **воспитание в духе широкой социальной коммуникабельности**, интеллигентного и ответственного отношения каждого к самому себе, окружающим людям и природе, формирование развитой, свободной и позитивно настроенной личности.

Конкретные образовательные задачи холистической школы включают: наиболее **полное развитие** субъекта **познания, любви** к истине, гибкости мышления; вооружение знаниями, умениями и навыками с позиций принципа целостности; отражённого в **мышлении, чувствах и действиях**, заботу об укреплении духовно-душевного и физического **здоровья** человека; гармоничное развитие личности, то есть **равноценное развитие** спортивных, ремесленных, социальных, художественных, интеллектуальных и этических способностей; формирование **жизнеутверждающей** социальной открытости, ответственности и готовности к участию в создании свободного и демократического строя; **подготовку к жизни** в гармонии с природой, развитие экологического сознания, формирование уважения и любви к жизни; развитие **активности, самостоятельности** в проведении разумного досуга; **развитие личности**, что предполагает формирование у учащихся внутренней мотивации (детерминации) поведения, механизмов самоконтроля, саморегуляции, саморазвития, самообразования...³.

Холистическое образование держится на трёх "китах":

- 1) *гармония и равновесие*,
- 2) *включённости, интегрированности каждого в мир*,
- 3) *связи*.

³ "Основное противоречие современной системы образования – это противоречие между быстрым темпом приращения знаний в современном мире и ограниченными возможностями их усвоения индивидом. Это противоречие заставляет педагогическую теорию отказаться от абсолютного образовательного идеала (всесторонне развитой личности) и перейти к новому идеалу – максимальному развитию способностей человека к саморегуляции (или самообразованию)" [Савельев, 1994, с. 36]

Важным при этом является *отказ от устаревшей механистической картины мира, основанной на непосредственном чувственном опыте и классической логике.*

Основа природы, по современным представлениям, больше не является только "объективным миром". Она – *неделимая триада*, состоящая из субъекта, объекта и происходящего между ними процесса интеракции. Природа обладает парадоксальным *антиномическим* свойством (как..., так и...), включающим сосуществование противоположных и взаимоисключающих способов бытия, например, порядка и хаотических устойчивостей, случайности и необходимости. В понятие "природа" включается всесторонняя взаимосвязь всех материальных, энергетических и информационных феноменов, включая субъектно-объектные отношения.

Важно что *диалектика представляется не высшей, а лишь "первоначальной формы балансирующего мышления".*

Согласно отмеченному выше, школа должна стать местом жизненной радости для учащихся, миром спокойствия, терпимости и сотрудничества. Весь её духовный и социальный климат должен создавать условия для самореализации личности, формировать её готовность в будущем способствовать созиданию свободолюбивого и демократического общественного строя, упрочению мира и экологической защиты планеты.

Важным является развитие *общечеловеческих способностей*, которые всегда и в любой ситуации создают основу для решения всех жизненных ситуаций и конфликтов.

Важным является также и принятие как активности динамических аспектов личности, так и элементов покоя, ибо антиномия активности и покоя представляет собой одно из полей напряжения (противоречия), под влиянием которого развивается жизнь.

При этом все виды учебно-воспитательного процесса должны быть пронизаны различными действиями, включая и тихие занятия, молчание, физическое расслабление, смену умственного напряжения полным покоем. Холистическое понимание умственной деятельности связывает абстрактное мышление с интуицией [Селевко, т.1, с. 471-473].

В связи с изложенным выше А.В.Боровских., Н.Х.Розов поднимают проблему целей современного образования, отвечая на вопрос касательно необходимости этого образования:

"Вариант первый – **профессиональные знания**. Но это сейчас очень безусловно: те профессиональные знания, которые мы раньше получали на лекциях в институте, теперь можно просто скачать из Интернета. Более того, большую их часть уже даже нет необходимости заучивать и помнить – ведь все "под рукой", доступно на компьютере.

Вариант второй – **профессиональные умения**. Но материальная база учебных заведений обновляется не так быстро, а для освоения профессиональных умений нужна тренировка, необходимо работать "руками" и притом на современном оборудовании. Да и преподаватель в условиях постоянно обновляющихся технологий оказывается в позиции постоянно "догоняющего поезд": ведь ему надо самому (причем, как правило – совершенно самостоятельно) освоить нововведения, перестроить курс, методически отладить его. На это уходит в среднем 4-5 лет, а за это время уже все снова изменилось. В результате максимум профессиональных умений, который может дать учебное заведение, – это овладение морально устаревшими технологиями и оборудованием.

Выход из "порочного круга" известен, он получил название "корпоративное образование" (в более абстрактной формулировке – "непрерывное образование"). Корпорация, принимая работника, берет на себя и заботы по его регулярному дальнейшему обучению, причем с первого же дня. На этом пути целый ряд крупных компаний. Но возникает вопрос: зачем же тогда предшествующее образование? Может быть, оно вообще не нужно?

Отнюдь. Ни одна фирма, учреждение, организация не примет на серьезную работу человека без высшего образования, хотя профессиональная составляющая этого образования нередко играет третьестепенную роль. Значит, дело не в профессии, образование готовит к чему-то более широкому, чем профессия. К чему? Необходимость формулировать вопрос о цели образования в терминах надпрофессиональных требует от нас искать понятие более широкое, чем «профессия». Это понятие есть **"деятельность"**... Опора на понятие деятельности позволяет решить проблему цели образования. **Целью образования является подготовка человека к будущей деятельности в обществе, а содержанием образования – освоение общих методов и форм человеческой деятельности.** Предметное же содержание является лишь средством, материалом, на котором ребенок учится... **Деятельность есть движение общественной формы организации материи** [Боровских., Розов, 2012].

Таким образом, анализ педагогической действительности позволяет сделать вывод, что актуальной является потребность в новой холистической парадигме образования, концептуально проистекающей из *диалектики развития человеческой цивилизации*. Данная диалектика предполагает рассмотрение

парадигмальных устоев существующей парадигмы образования в контексте ее возможного развития согласно шести основаниям [Шукунов, Взятыйшев, Романкова, 1994, с. 13-16; 1995]:

Парадигмы образования

КЛЮЧЕВЫЕ ПРИЗНАКИ	ВАРИАНТЫ ПАРАДИГМЫ	
	Существующая парадигма	Возможное развитие
Главная задача человека	Познание мира	Изменение мира
Научная основа деятельности	Естественнонаучный метод	Теория преобразующей практики
Типичная задача имеет	Только одно решение	Множество решений
Критерии оценки решения	Только один: "правильно/неправильно"	Множество критериев: полезность, эффективность, безвредность и др.
Влияние духовных факторов	Им нет места	Необходимы для выбора решений
Образование дает человеку	Знание о мире и его законах	Методологию преобразования мира

В основе любой системы образования лежит социальный запрос, то есть требования той или иной цивилизации:

Технологии и виды цивилизации [Шукунов, Взятыйшев, Романкова, 1993, с. 59]

АСПЕКТЫ ТЕХНОЛОГИИ	ВИДЫ ЦИВИЛИЗАЦИИ		
	Аграрная	Индустриальная	Постиндустриальная:
Первичный продукт	Пища	Товары	Услуги
Первичный фактор производства	Земля	Капитал	Знания и опыт человека
Ключевые технологии	Ручные и орудийные	Машинные	Организационные, деятельностные, информационные
Роль человека	Мастеровой	Оператор	Творец
Ключевой результат образования	Опыт и навыки	Научные знания	Методологии деятельности

Анализ развития нашей цивилизации позволяет сделать вывод, что если в начале истории человечества учитель выступал в роли священника, который осуществлял процесс обучения как акт инициации, а позднее учитель оказывается существом, которое передавало готовые знания, то с XIX век духовное производство становится массовым явлением. Привилегированное положение интеллектуала, который "приобщает к Истине", ныне подвергается сомнению. Эта потеря интеллектуалом "учительской" позиции означает, что теперь преподаватель и ученик находятся в равном положении по отношению к истине, и что уже недостаточно лишь передавать готовые знания – необходимо раскрывать для учеников сам процесс рождения знания [Формирование учебной деятельности, 1989, с. 178], при этом процесс обучения и воспитания из "субъект-объектного" превращается в "субъект-субъектный", холистический, интерактивный акт.

Как видим, если на первом таком этапе развития человечества мир познавался и осваивался общественным сознанием на уровне религиозно-мифологического миропонимания, на втором этапе – на уровне научно-теоретического мышления, то третий этап знаменует спиралевидное возвращение к основам первого, но на более высоком уровне развития. То есть, человечество, по сути, возрождает целостно-синкретическую стратегию познания и освоения мира, "движется вниз по лестнице, ведущей вверх". Обнаруживается диалектическая схема развития, которая интерпретирует последнее в виде диалектики субъект-объектных отношений в контексте известной философской триады (человек – граница – мир, или

субъект – граница – объект).

Начальный этап онто- и филогенетического развития человека обнаруживает единство, синкретизм субъекта и объекта (то есть человека и мира, внутреннего и внешнего). На этом этапе все формы общественного сознания соединены в некоем научно-религиозном сплаве, где иррациональный, религиозный аспект общественного сознания находит реализацию в механизме психизации действительности (когда человек и мир представляют собой единое психическое целое), а рациональный, научный аспект выражается в форме института практической магии, отблеск которой дошел до нас в виде алхимии. Философия здесь имеет тенденцию сливаться с наукой (натурфилософия), а искусство, мораль и политика неотделимы от мифа.

На данном уровне развития человеческой цивилизации знания о мире и человеке были представлены в синтетическом виде – в форме простейших пралогических, пратеоретических моделей, погруженных в мифологему и метафору. В определенном понимании, мысль и действие здесь слиты, как это имеет место у маленьких детей. Так же, как и последние, представители древних социумов еще не осознают себя в полной мере личностями. Именно поэтому здесь человек и мир, субъект и объект здесь предстают перед исследователем единым неделимым комплексом.

На втором этапе развития человечества как вида и субъекта истории обнаруживается нарастание дихотомии человека и мира, их асимметризация: субъект и объект разводятся по полюсам. Координация отношений в субъект-объектной системе находит свое выражение в модели развития науки, которая дифференцирует классический (в рамках которого объект первичен относительно субъекта, т.е. объект, который выступает "объективной реальностью, данной нам в наших ощущениях" влияет на субъект и во многом его определяет) и неклассический (субъект влияет на объект) этапы развития теоретического сознания.

Третий этап (период постнеклассического развития науки) связан с идеей слияния объекта и субъекта, с такой теоретической парадигмой, в которой они рассматриваются как влияющие друг на друга и взаимно друг друга потенцирующие. Здесь развитие человечества словно бы возвращается к своим сакральным истокам, но на более высоком уровне развития. Здесь становится актуальным синтез науки и религии, который реализуется на основе слияния научного и религиозного подходов к познанию и постижению мира. На этом этапе, участниками которого мы являемся, основные философско-мировоззренческие откровения обнаруживаются в русле стремления человеческого сознания к целостному, тотальному постижению мира. Мы как бы возвращаемся к сакральным истокам человеческой цивилизации, но на более высоком уровне развития, что является универсальным принципом жизни и вообще любого развития: как писал П.К. Анохин, "с широкой биологической точки зрения, также как и с точки зрения философского анализа роли пространственно-временной структуры мира, движение материи по последовательным ритмически повторяющимся фазам является универсальным законом, определяющим основную организацию живых существ на нашей планете" [Анохин, 1978, с. 14-15].

Фактор холистичности (целостности) в новейшее время находит свою реализацию в феномене *постмодернистского мышления*, направленного на достижение целостного отражения действительности, реализуемого на путях преодоления принципа асимметрии категориальных оппозиций, которые предполагают рассмотрения мира чрез призму асимметрических принципов, когда в каждом конкретном случае отдается предпочтение одной из двух парных (асимметрических) позиций, таких, например, как "материальное-идеальное", "детерминизм-индетерминизм", "объективное-субъективное" и др. Стремление постмодернистского сознания к преодолению отмеченных дихотомий реализуется в его интересе к изучению "неопределенностей", "дуальностей", "дополнительностей", "неразрешимостей", на выяснении пределов контролируемой точности, на исследовании конфликтов при неполной информации, на разработке теории катастроф, бифуркаций, спонтанных нарушений симметрии [Лукьянец, с. 240-241].

Рассмотренные выше процессы отражают стремление современной науки выйти на новый, холистический уровень познания и освоения бытия, что предполагает построения новой холистической парадигмы образования.

Школа как важнейший социальный институт сейчас переживает тяжелейший кризис, перестав отвечать ожиданиям общества. Общеизвестно, что на протяжении многих десятилетий, если не столетий, школа делала что-то не то, когда, как считает Ш.А. Амонашвили, "личность ребенка стала понятием чуждым для педагогической теории и практики", когда "все было направлено на то, чтобы формировать у школьников знания, но даже сверхсовременные знания, как бы прочно ни были они усвоены, сами по себе не рожают личность, не формируют у школьников систему отношений и убеждений" [Амонашвили, 1989, с. 146]. Данную мысль можно проиллюстрировать тезисом А.Н. Леонтьева о возможности обнищания души при обогащении информацией. И.С. Кон пишет, что во всех странах социологи и экономисты констатируют колоссальный разрыв между растущей стоимостью образования (удлинение сроков обучения, рост его массовости,

удорожание технических средств обучения) и его недостаточной социальной эффективностью, а также между формальным, техническим обучением, в ходе которого человек обладает некоей суммой знаний, и формированием культурной, творческой и социальной личности [Кон, 1989].

В настоящее время делаются попытки разработать концептуальную базу такой системы образования, которая бы соответствовала духу нашего времени, выражающемуся в стремлении человечества к глобальному религиозно-мировоззренческому и научно-философскому синтезу.

Понятно, что каждая попытка разработать "новую" концепцию образования должна встречаться с пониманием и включаться в общий контекст педагогического поиска новых образовательных смыслов. То есть, толерантность к новым педагогическим идеям является сейчас весьма насущной. Предлагаемая нами холистическая концепция образования, возможно, не является оригинальной в том смысле, что она не открывает ничего принципиально нового. Однако она позволяет расставить многие "точки над i", недвусмысленно заявить об истинных приоритетах образования, воспитания и обучения, а также совершенно конкретно очертить способы достижения образовательных целей.

Концептуально любая система образования строится на основе двух аспектов – цели образования и путей ее достижения. Если целью образования считать воспитание гармоничной личности, то это дает возможность анализировать две проблемы: проблему определения гармоничного состояния личности, и проблему формирования этого состояния.

Гармония с широкой философской и психологической точки зрения – это, прежде всего, целостность, то есть синтез всех психофизиологических составляющих человека, единство физического и психического, состояние, которое объединяет мысли и действия их носителей, а также интегрирует в себе все многочисленные дихотомии нашего существования, такие, как моральное и фактологическое, аффект и интеллект, чувства и мысли, внутреннее и внешнее, индивидуально-личностное и социально-историческое. Гармонию можно понимать не только как цель динамики (онто- и филогенетической эволюции), но и статики (системы) человека. Если полагать человека системным образованием, то в отношении системы можно, опираясь на представления Б.Ф. Ломова [Ломов, 1984, с. 224], сказать, что система – это объект с таким набором элементов, функций и связей, которые актуализируются ради одной цели, полагающейся перед системой как целостным образованием. Поэтому гармония как принцип целостности является той категорией (понятием, состоянием), которое в наиболее обобщенном виде выражает не только цель, но условие, а также истоки любого существования.

Состояние гармонии человека как нечто целостное обнаруживается в рамках такого явления, которое, во-первых, служит системоформирующим фактором для человека как целостной системы, и во-вторых, выполняет роль главного регулятора нашего поведения. Есть все основания утверждать, что такой регулятор актуализируется на базе *функций полушарий головного мозга человека*, о чем еще в 60 годы XX столетия писал Б. Г. Ананьев и что сейчас трудно оспорить. Как свидетельствуют исследования, полушария можно рассматривать психофизиологическим фокусом человеческого организма, поскольку с их функциями прямо или косвенно связаны такие стороны человеческого существа, как механизмы целеполагания и поиска (выбора) способов достижения цели [Ананьев, 1963], энергетическая и информационная регуляция поведения, эмпатия и рефлексия, экстраверсия и интроверсия, произвольная и произвольная сферы психической деятельности, первая и вторая сигнальные системы, сила и слабость нервных процессов, их лабильность и инертность, возбуждение и торможение, "Я" и не-"Я", эрготропные и трофотропные функции организма, симпатическая и парасимпатическая ветви вегетативной нервной системы и др. [Голубева, 1980, с. 44-53, 138].

В целом, с функциями полушарий связаны все аспекты человека, в частности, психические процессы, зависящие от правого полушария мозга, включают в себя сенсорные асимметрии, а левого – тесно соотносятся с двигательными асимметриями [Брагина, Доброхотова, 1988, с. 50-51].

Нужно отметить, что в онто- и филогенезе живого существа наблюдается постепенное нарастание полушарной асимметрии, наибольшее выражение которой достигается в зрелом возрасте. Потом полушарная асимметрия постепенно нивелируется. Обнаруживается состояние функционального синтеза полушарий, когда пожилой человек, обогащенный жизненным опытом, по сути превращается в ребенка с его пластической психикой и непосредственностью восприятия мира и в плане хрональном все более начинает обращаться к прошлому времени, когда асимметрия прошлого и будущего приобретает в начальном онтогенезе, максимальной степени достигает в зрелом возрасте и нивелируется в позднем возрасте человека [Брагина, Доброхотова, 1988, с. 62, 163, 176; Психологический словарь, 1987, с. 23].

С известной долей упрощения можно констатировать, что развитие человека идет от правополушарного аспекта психики к левополушарному, а от него – к полушарному синтезу. Если принять к сведению, что правое полушарие функционирует в настоящем времени с обращенностью к прошлому, а левое – в настоящем времени с обращенностью к будущему [Брагина, Доброхотова, 1988, с. 140], то можно

утверждать, что развитие человека естественным образом идет от прошлого к будущему, а от него – к синтезу прошлого и будущего, когда пространственно-временная дихотомия бытия нивелируется и человек освобождается от извечно довлеющего над ним “проклятия Крона”. Данная эволюционная парадигма универсальна, ибо она выражает общий принцип движения как формы бытия материи, которое реализуется как процесс смены дискретности и континуальности в развитии тех или иных предметов и явлений.

Так, говоря о поведении, можно сказать, что оно представляет собой диалектический процесс взаимного обращения дифференциации и интеграции, ведущих к некой ступени “метаинтеграции”. Если принять к сведению, что правое полушарие функционирует в “интегративном”, а левое – “дифференциальном” контексте психофизиологических процессов, то идея взаимного обращения дифференциации и интеграции получает определенную конкретизацию.

Мы видим, что существует, как полагает Ю. А. Урманцев, три типа постижения бытия человеком [Урманцев, 1993]: чувственный (то есть правополушарный), рациональный (то есть левополушарный) и медитативный. Интересно, что, как свидетельствуют энцефалографические исследования, медитативное состояние проистекает из функционального синтеза, гармонии полушарий, когда их работа в психофизическом смысле согласуется [Murphy, Dobovan, 1985]⁴.

Подобным же образом, исходя из философского принципа единства и голографичности мира, можно говорить о трех (методологически изоморфных трем рассмотренным выше типам мышления) его аспектах – 1) **полевом, энергетическом** (так как поле, не имеющее массы покоя, есть движение в чистом виде, а само это движение – это мера энергии); 2) **вещественном, структурно-информационном**; 3) **интегральном, духовно-живом**, который парадоксальным образом объединяет два представленных выше полярных аспекта, способных переходить друг во друга: вещественное образование (элементарная частица) при движении со скоростью света трансформируется в поле, волну, а само это вещество есть, по образному выражению А.Эйнштейна, “сконденсированное поле”.

Таким образом, существуют три способа, или уровня, отражения и освоения человеком действительности: 1) конкретно-чувственный, эмоционально-образный, правополушарный, “открытый”; 2) абстрактно-логический, теоретический, левополушарный, “закрытый”; 3) парадоксально-медитативный, сочетающий две полярные стратегии отражения и освоения действительности – художественную и мыслительную. Здесь человек предстает гармоничной личностью, характеризующейся балансом противоположностей, а отсюда – колоссальной мощью, ибо, как отмечает П. Вайнцвайг, гармония как баланс противоположностей несет в себе огромное напряжение, а поэтому и колоссальную мощь.

Первый уровень постижения бытия есть уровень художественного мирозерцания, свойственного не только художникам и детям, но и дикарям. С позиции данного уровня мир постигается и осваивается многозначно и симультанно, как некое конкретно-чувственное, континуально-полевое целое, отражается прямо, непосредственно, метафорически, наивно, упрощенно и многозначно, в духе полного доверия и открытости, с позиции “здесь и теперь”, динамически, континуально-непрерывным образом, религиозно-мифологически, сакрально-ритуальным способом, в русле всеобъемлющей “космической симпатии” древнегреческих философов, эмпатически, когда человек сливается со средой своего существования, а субъект и объект познания приводятся к единству, обнаруживая принцип альтруизма – идеологию приспособления к миру посредством изменения самого себя. С позиции такого чувственно-художественного восприятия мира вся жизнь человека сакрализуется, утрачивается принципиальное различие между поступками и ритуальными действиями, а мир представляется в виде некой сверхценной сущности.

Второй уровень постижения бытия – уровень мыслительно-рационального миропонимания, свойственный ученому, взрослому человеку, нашему современнику и характеризующийся рационально-прагматическим, опосредованным, инструментально-манипуляционным, однозначным подходом к

⁴ На международной конференции в Аризонском университете (США) в 1999 году, проходившей под названием “Последние достижения науки о сознании”, были опубликованы тезисы питерского ученого, доктора биологических и кандидата медицинских наук, президента Санкт-Петербургской ассоциации психопунктуры, заведующего лабораторией психофизиологии психоневрологического института им. В.М. Бехтерева, профессора В. Б. Слезкина и кандидата медицинских наук И. Я. Рябиной, в которых содержится информация о процессах, происходящих в мозгу человека в время медитации и молитвы [см.: Казак, 1999]. Исследовался настоятель одного из монастырей, и результат его электроэнцефалограммы во время молитвы был ошеломляющий: было обнаружено, что при полном сознании в молитвенном состоянии православного священнослужителя электроэнцефалограмма показывала полное выключение коры головного мозга. Если состояние бодрствования и быстрого сна (сна со сновидениями) в принципе идентичны, то молитвенное состояние подобно фазе медленного сна. Было также показано, что уныние, рок-музыка уводят человека от состояния гармонии, вызывая в коре мозга электрические импульсы, близкие к эпилептическому припадку. *Кроме того, как свидетельствуют энцефалографические исследования, во время демонстрации парapsихологических феноменов имеет место высокая функциональная согласованность в работе правого и левого полушарий головного мозга человека* [Murphy, Donovan, 1985; David-Orme-Johnson, 1977].

рассмотрению феноменов действительности. С позиции данного уровня мир отражается и осваивается дискретно-множественным, дискурсивно-концептуальным, схематичным, мертвенным образом как некое дискретно-вещественное множество, отражается непрямо, опосредовано, сложно, в духе скептической рефлексии, закрытости, статичности, научно-теоретически, банально-обыденным образом, в русле атомизированного, дробящего все на отдельные элементы анализа, что позволяет человеку выделиться из среды своего существования и кристаллизоваться в изолированную, личностно-индивидуальную сущность, разводящую субъект и объект познания по полюсам, отражающую мир принципиально биполярно-антиномическим способом, обнаруживая принцип эгоизма и возможность приспосабливаться к среде путем ее изменения, путем волеизъявления как способности совершать выбор во множественно-дискретном мире (волевое усилие реализуется на уровне функций левого полушария – Е.А. Немчин, 1983), который предстает в виде схематичного набора онтологических сущностей, приведенных к выхолощено-абстрактным формам, познаваемым принципиально опосредовано.

Третий уровень постижения бытия представляет собой парадоксальное единство первых двух уровней, когда мир оказывается столь же многозначным, сколь и однозначным, столь же чувственно выражаемым, сколь и умопостигаемым, столь же единым, сколь и множественным, как абстрактным, так и конкретным, одинаково реальным и нереальным (иллюзорным). Словом, здесь мир воспринимается и осваивается парадоксальным образом в духе творческого, просветленно-эвристического миропонимания.

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 показывает психология, идет от правополушарного психического модуса (у ребенка) к левополушарному (у взрослого), а от него – к их синтезу (у пожилого человека). То есть в целом развитие человека проходит от чувственных форм познания к рациональной, а от нее – к медитативным формам постижения мира и его освоения.

Сделанные выводы делают понятными цели образования и способы их достижения. Прежде всего понятно то, что состояние полушарной гармонии предполагает достаточный уровень развития обоих полушарий мозга. Сегодня школа пока еще в большей мере опирается на развитие аналитично-дискурсивного левополушарного миропонимания, хотя и признается факт некоторой недооценки значения эмоционально-образных механизмов в процессе обучения [Степашин, 1997], а эксперименты убеждают, что активизация правополушарных функций обеспечивает соответствующий значительный стимул для развития левополушарной составляющей психической деятельности [ДеПортер, Хенаки, 1998; Russel, 1979].

Рассмотрим один из практических выводов новой холистической парадигмы касательно **изменения традиционной парадигмы преподавания точных дисциплин**.

Физика, как и другие точные дисциплины, на первый взгляд, есть наиболее приземленный учебный предмет, который изучается в школе и вузе. Физика имеет дело с постижением конкретных физических явлений, которые можно, прямо или косвенно, зафиксировать экспериментально, а поэтому объяснить и познать.

Однако, при более глубоком и детальном анализе физических феноменов мы рано или поздно сталкиваемся с явлениями, которые не поддаются рациональному пониманию и которые трудно подвести под удовлетворительную объяснительную базу. В качестве примера можно привести феномен корпускулярно-волнового дуализма, обнаруживающего парадоксальные свойства элементарной частицы, способной совмещать в себе два взаимоисключающих физических состояния, поскольку она одновременно является частицей (локализованной в пространстве) и волной (не имеющей строгой локализации). Кроме того, Вселенная на ее фундаментальном квантовом уровне обнаруживает парадоксальный феномен квантово-фотонной интегральности [Цехмистро, 2002].

Можно назвать и многие другие парадоксы современной науки, которые ускользают от логического анализа, выступающего важнейшим инструментом научного исследования. Однако в сфере физических исследований имеют место факты, когда принцип парадоксальности выступает валидным основанием для экспертной оценки физических теорий. Можно привести пример. Известный датский физик Н. Бор в конце 50-х годов после доклада виднейших физиков В. Гейзенберга и В. Паули заметил: "Все мы согласны, что ваша теория безумна. Вопрос, который нас разделяет, состоит в том, достаточно ли она безумна, чтобы иметь шанс быть истинной. По-моему, она недостаточно безумна для этого".

Существенно, что мир на его фундаментальном квантовом уровне (на уровне микромира) является единым нерасчленимым комплексом [Цехмистро, 2002], в котором такие понятия и явления, как причина и следствие, единое и множественное, простое и сложное, часть и целое, актуально-действительное и потенциально-возможное, прошедшее и будущее не дифференцируются, что дает право судить о Вселенной как о голографическом универсуме, в котором все существует во всем [Bohm, 1980], в котором каждая

элементарная частица, по сути, является всеми элементарными частицами [Марков, 1976, с. 140], что отражает один из принципов синергетики. Данное единство Вселенной находит множество экспериментальных и теоретических проекций. Так, можно говорить о парадоксе *Эйнштейна-Подольского-Розена*, суть которого в том, что разлетающиеся в разные стороны осколки сложного ядра мгновенно имеют информацию друг о друге, что находит свое отражение в космологии и астрономии [Козырев, 1994].

Возникает вопрос: как изучать физические феномены, которые невозможно понять? Это касается не только частных, но и общих физических категорий, таких как пространство и время, оказывающихся, как учит современная физика, неразрывно взаимосвязанными и способными переходить друг во друга.

Существенно, что физическими парадоксами невозможно пренебречь в процессе последовательного изучения физики, иначе такое изучение будет неполным и эклектичным: нет практически ни одной области физики, в которой не обнаруживались бы парадоксы, причем в наиболее существенных сегментах этих областей.

Поэтому помимо научного мышления в процессе познания физического мира физика как учебный предмет должна учить и парадоксальному мышлению, когда без принципа парадокса в процессе серьезного изучения физики не обойтись. Понятно, что в советской средней и высшей школе парадокс в преподавании точных дисциплин был изгнан: велика была опасность, что парадокс мог завести в мистические тенеты религии. Сейчас, когда педагогическая наука находится на пути смены своей парадигмы, настало время восстановить истинный статус физики, как, впрочем, и математики, ибо высшая математика, которая вырастает из элементарной, также изобилует парадоксами (парадоксы теории множеств, парадоксальная природа трансфинитных чисел, находящиеся в процессе бесконечного роста и др.).

Назрела необходимость не только реанимировать парадокс при изучении точных дисциплин, но и ввести специальный предмет – **парадоксведение**, подобно мистическому богословию, изучаемому в религиозных учебных заведениях.

В целом, не только при изучении гуманитарных, но и точных наук существенной особенностью процесса постижения мира является применение парадоксального мышления, свойственного религиозно-мифологическому миропониманию, характерному как для сознания представителей древних цивилизаций, так и детей. Человек на заре своей онто- и филогенетической эволюции воспринимает и осваивает мир целостно, синкретично, многозначно, на уровне функций правого полушария головного мозга. Мышлению маленьких детей, как и представителей примитивных сообществ, чуждо логическое противоречие и каузальная однозначность, это – мышление парадоксальное, для которого нет строгого различия между частью и целым, причиной и следствием, существом и его именем (см. книгу К.И. Чуковского "От двух до пяти", а также труды К. Леви-Стросса, Л. Леви-Брюля и др.).

Потом на смену парадоксально-многозначному, мистическому (мифологическому) мышлению приходит процесс развития однозначного абстрактно-логичного миропонимания, которое, реализуясь на уровне функций левого полушария головного мозга человека, не терпит логических парадоксов, и для которого причина всегда предшествует следствию, целое – всегда больше частей, а имя человека и он сам не тождественны друг другу (в отличие от представителей древних социумов, которые психизировали реальность). Существенно, что закономерности развития особенностей полушарной асимметрии человеческого мозга позволяют сделать вывод: в дальнейшем, в преклонном возрасте, у человека наблюдается тенденция возврата к парадоксальному мышлению, но на более высоком уровне развития [Брагина, Доброхотова, 1988; Психологический словарь, 1983, с. 23].

Для абстрактно-логического мышления, являющегося важнейшим инструментом научного познания мира, парадоксально-многозначный аспект мира, обнаруженный современной физикой и математикой, является "книгой за семью печатями". Такое положение укореняется, поскольку традиционная парадигма образования нацелена на развитие левополушарных, абстрактно-логических способностей, особенно на уровне преподавания точных дисциплин. Поэтому существеннейший аспект Вселенной – ее парадоксальная целостность, голографичность, фрактальность, парадоксальный феномен формы живых объектов, выступающей формирующей причинностью морфогенеза и др. [Bohm, 1980; Sheldrake, 2005] – во многом остается за пределами учебных программ современной школы. И если раньше данный недостаток восполнялся религиозными институтами общества, то сейчас, когда церковь отделена от государства, школьники и студенты развивают преимущественно однозначное абстрактно-логическое мышление, что способствует формированию дискретно-инструментального и даже, в отдельных случаях, деструктивного миропонимания.

Что же нужно делать в сложившейся ситуации? Во-первых, наряду с развитием у студентов и школьников левополушарных, абстрактно-логических способностей, следует сохранять и развивать парадоксально-многозначные, правополушарные формы мышления, которые находят свою реализацию на уровне сказочно-мифологического пласта человеческой культуры. Для мифа, волшебной сказки,

построенных по принципу парадокса, характерны определенные содержательные и сюжетные закономерности, которые свидетельствуют о глубоком эволюционном смысле сказочно-мифологической традиции.

Во-вторых, мифы и сказки, как выяснилось в последнее время, несут в себе в свернутом образно-метафорическом виде информацию о мире, которая в целом адекватна современным научным представлениям. Очень хорошо об этом написал Ф. Капра в книге *"Дао физики"*, где он убедительно показывает, что мышление мистика, погруженного в мистические глубины бытия, и физика, изучающего квантовую подоплеку Вселенной, во многом сходно не только в плане содержания (информации о мире, которая в мистической и физической интерпретации схожа), но и в плане движения мысли, которое обнаруживает парадоксальные черты [Капра, 1994].

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. Подобно этому 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). 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

Информация, организующаяся 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.

Данные выводы позволяют сформулировать **сказочно-метафорическую концепцию обучения, которая опирается на общие диалектико-эволюционные принципы развития**, согласно которым человек, как на заре существования человечества, так и в период своего раннего детства, отражает и осваивает мир в основном в духе правого полушария, формируя мифологическую реальность [Пучинская, 1996], вырабатывая целостное видение мира и развивая оперирующее мифологемами синтетическое знание, которое при его анализе современной наукой оказывается адекватным объективному положению вещей [Казначеев, Спирин, 1991; Капра, 1994; Крымский, 1991; Кудрявцев, 1997], то есть, язык мифа, в котором мир представляется целостным нерасчленимым единством, а субъект и объект, предмет и знак, вещь и слово, существо и его имя, происхождение и сущность, причина и следствие, начало и принцип, актуальное и потенциальное, часть и целое, простое и сложное, естественное и сверхестественное... так или иначе сливаются воедино [Мифологический словарь, с. 653–654], – этот язык мифа может получать научную интерпретацию. При этом то, что в рамках мифа, эпоса, легенды существует слитно и не подчиняется принципу причины-следствия (классического детерминизма), в рамках научного миропонимания может быть представлено как существующее отдельно и причинно-обусловленно. Соединение мифа и науки обнаруживает принцип культурно-исторической непрерывности бытия человечества, знания которого о мире оказываются существующими от века в свернутой мифической форме, ассоциативно-метафорически организованной, способной трансформироваться в научно-теоретические схемы в процессе развития человеческого общества.

Этот процесс является магистральным путем развития человеческого сознания, тем более, что мифо-эпические повествования близки реальному положению вещей. В связи с этим можно вспомнить Г. Шлимана, открывшего Трою на основе данных, извлеченных из Гомеровских повествований. Профессор Варшавского университета Зелинский "в своих интересных исследованиях о древних мифах, пришёл к заключению, что герои этих мифов вовсе не легендарные фигуры, но реально существовавшие деятели. К тому же заключению пришли и многие другие авторы, таким образом, опровергая материалистическую тенденцию прошлого столетия, которая пыталась изображать всё героическое лишь какими-то отвлечёнными мифами" (Н.К. Рерих, *"Легенды"*).

А.Н. Афанасьев, выдающийся русский собиратель фольклора, исследователь духовной культуры славянских народов, не проводил границы между сказочными и историческими эпическими повествованиями, между сказками и былинами. Он был убеждён, что былинные и сказочные герои (Жар-птица, ковёр-самолёт, шапка-невидимка, Кощей бессмертный, Баба Яга, русалки и водяные...) – не фантастический вымысел, а живая реальность.

Е. П. Блаватская в "*Тайной Доктрине*" рассказывает о французском историке Августине (Огюсте) Тьери (1795 – 1856), который "сделал честное признание", что "*лишь в легенде заключается настоящая история; ибо... "Легенда есть живая традиция, и трижды из четырёх случаев она вернее того, что мы называем Историей"*".

Сам феномен функциональной непрерывности полушарий головного мозга (правое из которых осваивает мир благодаря сказочно-метафорическим средствам, а левое – на основе абстрактно-логических структур) предполагает единство мифа и науки, их взаимное обращение, когда миф может получать научное понимание, а сама наука использовать "научные мифы", что показал в своей книге "*Структура научных революций*" Томас Кун.

Следует заметить, что, как считают некоторые ученые, свойство мифолого-метафорического отражения действительности является едва ли не единственным способом уловить и содержательно определить объекты высокой степени абстракции. То есть, правополушарно-метафорический, многозначный тип постижения мира позволяет сводить воедино научные представления, задавать аналогии и ассоциации между разными системами понятий, формировать общее познавательное "поле" науки, выступая в качестве "эпистемологического доступа" к любому явлению [Арутюнова, 1990].

П. Фейерабенд утверждал, что наука не должна ограничиваться традиционными методологическими объектами, основанными на объективистских идеалах, не способных стимулировать плодотворные исследования [Feyerabend, 1993/1975]. Данное рассуждение помогает понять стремление П. Фейерабенда синтезировать науку и искусство, указывая, что они тесно связаны на метафорической основе [Feyerabend, 2004]. Метафору рассматривают как "приём осмысления чего-либо в терминах чего-либо ещё" [Cameron, 1999a, p. 13], поскольку она интегрирует различные явления, обнаруживая их сходства.

Дж. Лакофф и М. Джонсон понимают метафору как средство объединения двух концептуальных сфер (сферу-источник и сферу-мишень), делая возможным осмысление сферы-мишени в терминах сферы-источника, и устанавливая формальную идентичность между ними, заявляя, что "А – это В". Это определение метафоры также включает в себя аналоговое мышление [Lakoff G., Johnson, 1980].

В целом, базовые концепты, используемые в рациональном познании общества, неизбежно метафоричны [Lambourn 2001]. Данный вывод можно проиллюстрировать примерами высокой применимости метафор в математических теориях, где метафоры выступают инструментом познания [Duhem 1974; Bourdieu et al., 1991, p. 194-195]: изучая свет и звук Х. Гюйгенс создал теорию световых волн; рассматривая электричество как тепло, Г. Ом смог приложить детально разработанное знание о последнем для изучения нетронутой области первого. Как видим, здесь наличествуют как сферы-источники (звук, тепло), так и сферы-мишени (свет, электричество). В целом, метафоры реализуют механизм *ars inveniendi* (искусство изобретения и познания мира) [Bourdieu et al. 1991, p. 5], выступая "научными метафорами" [Bourdieu et al. 1991, p. 55], без которых "теории были бы абсолютно бесполезны и не заслуживали бы своего гордого имени" [Campbell 1967; Bourdieu et al. 1991, p. 196]. Дж. Лакофф и М. Джонсон рассматривают метафору как центральное явление нашего мышления и поведения, которая открывает путь к методу познания благодаря образной рациональности, интегрирующей рациональное познание и художественное переживание. [Lakoff, Johnson, 1980, p. 202-210].

Нужно сказать и то, что адекватное познание человеком мира предполагает сплавление научного (однозначного, левополушарного) и мифологического (многозначного, правополушарного) типов миропонимания, а это позволяет формировать (обнаружить) подлинную реальность как Истину (ее С.Б. Церетели определил как единство противоположностей), в сфере которой соединяются противоположности и формируется дипластия – присущий только человеческому сознанию психологический феномен отождествления двух взаимоисключающихся элементов. Понятно, что дипластия реализуется именно благодаря функциональному соединению двух противоположных стратегий познания и отражения мира человеком – правополушарной многозначной и левополушарной однозначной, что дает возможность развить диалектико-парадоксальное творческое видение мира, достичь состояния холостности, недальности, которое в рамках буддистских психотехник трактуется как просветление. Данное состояние реализуется в процедуре работы человека с обучающей сказкой. Поясним данное утверждение.

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 мира, выступая при этом особым культурологическим феноменом [Большунова, 1995].

Конкретно-образная синтетическая "ткань" сказки может получать аналитическую проекцию, а сама сказка в этом случае выступает в виде научающего средства, которое способствует не только кристаллизации абстрактно-логического мышления, но и сплавлению образа и идеи, предмета и знака, чувства и мысли, посредством чего 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.

Наиболее отчетливо сказка как форма научения представлена в *Новом Завете* в виде притч, где конкретный образ и его интерпретация показаны как сосуществующие. В сказке право интерпретации отдается читающему или слушающему. Данное право реализуется им на том или ином уровне познавательный "притязаний", в тех или иных концептуально-теоретических формах. При этом сфера научных смыслов, извлекаемая в процессе такой интерпретации, практически безгранична. Более того, эмоционально-образный, конкретно-чувственный настрой сказки может явиться условием для решения проблемной задачи, ибо, как показали экспериментальные исследования, состояние эмоциональной активации включено в процесс решения проблемы, выполнения тех или иных действий. А сама эмоция (как явление правополушарной активности) выступает предваряющим этапом формулирования решения задачи [Тихомиров, 1984], являясь "топливом" для психофизиологического "котла", где готовится это решение, и где логическое знание присутствует в "свернутом", "зашифрованном" виде.

Сказка, миф при этом понимаются как специфическая форма подсознательных ("врожденных") архетипических идей, "мыслительных матриц" человечества.

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" [Запорожец, 1974, 1978].

А. Ф. Косарев, подчеркивая эвристическую значимость мифологии, выделяет образность как характерную черту мифологического мышления, отмечая, что это мышление есть "единство чувственного (образа) и рационального (идея), единство настолько полное, что одно здесь неотделимо от другого" [Косарев, 2000, с. 98], и мифологическое познание не испытывает ни малейшей потребности отделить идею от образа. Научное же познание представляет идею в абстрактном виде и потому отделяет ее от образа, а затем прилагает массу усилий, чтобы восстановить их былое единство, но восстанавливает его только механистически, присоединяя образ к идее лишь в качестве иллюстрации.

Нужно сказать, что одна из краеугольных задач восточных медитативных психотехник есть активизация правополушарных ("созерцательных") способностей, освобождение человеческого сознания от опеки дискурсивного левополушарного мышления, которое занимает преобладающее место в системе психической деятельности современного человека: недаром левое полушарие называют доминантным. Сказка как способ соединения актуально-действительного и потенциально-возможного посредством оперирования виртуальной реальностью, испещренной различными метаморфозами, переходами одного в другое, позволяет сформировать способность "надситуативного", творческого отражения действительности, способность видеть целое раньше частей, выходить за границы непосредственной данности, преодолевать ограниченность однозначных конструкций "внешней целесообразности" [Кудрявцев, 1997].

Выход в сферу многозначного парадоксального понимания мира позволяет видеть в вещах необычные качества и использовать их в функциях, им не свойственных. Единство банального и необычного, которое здесь обнаруживается, формирует диалектически-парадоксальное мировоззрение, развивает способности к спонтанно-творческому поведению, характерному, как полагает А. Маслоу, для самоактуализированной личности. Призыв к полному использованию эволюционных ресурсов правого полушария, когда мы не спешим переходить к левополушарным формам деятельности (то есть, попросту игнорируем принцип "опережающего развития", ресурсы которого эффективно использует Вальдорфская школа), может показаться странным в наше время – время информационного бума, когда, казалось бы, следует всячески ускорять интеллектуальное развитие детей. Однако замедленное психическое развитие ребенка (если причиной этого не выступают психофизиологическая патология или бедное в информационном отношении внешнее окружение) может означать подготовку "плацдарма" для дальнейшего быстрого взлета в ослепительную сферу творчества. Недаром некоторые великие люди (такие, как Ганс Христиан Андерсен, Альберт Эйнштейн, Томас Эдисон, Нильс Бор) характеризуются замедленным развитием в детстве. Причиной замедленного разворачивания некоторых левополушарных способностей у детей с замедленным развитием американские ученые видят именно в функциональном несовершенстве левого полушария [Педагогика толерантности, 1997].

Можно предположить, что в данном случае правое творческое полушарие получает возможность полностью раскрыть свой потенциал за счет уменьшения "эволюционного напряжения" в процессе функциональной конкуренции с левым полушарием.

Нужно сказать, что развитие ребенка по сравнению с развитием животного характеризуется замедлением некоторых фаз, когда, как показал Х.Грубер, маленькие котят обнаруживают первые стадии развития стабильного объекта в случае его отсутствия в поле внимания в три месяца. Ребенок же достигает подобного уровня развития только в девять месяцев. Однако при этом котят не продвигаются в своем развитии дальше. В связи с этим Ж.Пиже задает вопрос, не будет ли в этом случае меньшая скорость развития ребенка фактором его дальнейшего развития? [Обухова, 1995].

ПРОЦЕСС РАЗВОРАЧИВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХ СТРАТЕГИЙ, СРЕДСТВ, ПАРАДИГМ

	ТЕЗИС →	АНТИТЕЗИС →		СИНТЕЗ
Траектория полушарных сдвигов	Правое полушарие	Зона перехода ПП в ЛП	Левое полушарие	Зона синтеза ПП и ЛП
Средства обучения	Сказка, миф, притча	Сказка, миф, притча, метаморфоза, жизненный факт, парадокс	Миф, притча, мета-морфоза, жизненный факт, пара-докс, теория, концепт, знания	Смысл, истина
Тип мышления	Наглядно-образное, эмоциональное, сумеречное, многозначное мышление	Парадоксальное мышление, трансформирующее образ в знак, миф в теорию, сказку в логическую схему	Абстрактно-логические, однозначное мышление	Целостное, фактально-голограммное, творческое, диалектическое мышление
Направления педагогики	Обучающая сказка	Обучающая сказка, парадоксоведение, сказкотерапия	Педагогика жизненных фактов, парадоксоведение, сказкотерапия	Синтез знаний
Возраст ребенка	Дошкольный возраст	Младший школьный возраст	Старший школьный	Зрелый возраст
Образовательная стратегия	Воспитание	Переход от воспитания к обучению	Обучение	Синтез обучения и воспитания

Итак, можно сделать вывод о том, что **назрела настоящая необходимость в разработке специального психолого-педагогического направления, занимающегося проблемой научающей сказки, актуальность которой неизмеримо возросла вместе с практически полным устранением религиозно-мифологических институтов общества** [Родари, 1978].

Одна из программных целей данного направления может быть разработка процедур составления научающих сказок и интерпретация уже имеющихся. Приведем пример одной из таких интерпретаций. Так, в сказках о "Репке" и "Курочке Рябе" мы можем найти воплощение в форме наглядно-действенного наивного мышления многих математических, физических, философских принципов ⁵. Это и законы перехода

⁵ "К наиболее древней мифологическо-астрономической религиозной русской традиции академик РАН В.Н. Топоров относит сюжет русской народной сказки «Курочка Ряба», в которой начало мира представлено в образе яйца.

Жили старик со старухой, и была у них курочка Ряба.

Снесла курочка яичко: яичко не простое. Золотое.

Старик бил-бил – не разбил; старуха била-била – не разбила.

Мышка бежала, хвостиком махнула: яичко упало и разбилось.

Старик плачет, старуха плачет; курочка кудахчет: «Не плачь, старик, не плачь, старуха.

Я снесу вам яичко другое, не золотое – простое».

количества в качество, отрицания отрицания, а также правило последовательного аналитического ("цепного") мышления: "бабка за дедку, дедка за репку...". Это и один из законов теории катастроф ("мышка хвостиком махнула и яичко разбилось"), гласящий, что всякая система может достаточно долго сопротивляться разрушающему воздействию извне за счет внутренних компенсаторных возможностей, пока не исчерпает ресурсы своего "гомеостаза" и не начнет распадаться, причем, данный распад приобретает лавинообразно-катастрофический характер, поводом для которого может послужить самый ничтожный фактор [Арнольд, 1990].

Сказка про "Колобка" демонстрирует маленьким детям тайну сотворения мира, который, во-первых, имеет сферическую форму, во-вторых, создан двумя противоположными аспектами ("дедушкой и бабушкой"), и, в-третьих, создан "ничего" ("по сусекам поскребли").

Былина-сказка об *Илье Муромце* отчетливо демонстрирует детям диалектическую инвариантную схему разворачивания конкретного исторического события, выступая при этом "кодом доступа" (метафорой) к пониманию особой исторической роли славянского этноса: тезис (рождение Ильи – здорового мальчика) – антитезис (паралич, разбивший маленького Илью, который длился 30 лет) – синтез (чудесное выздоровление богатыря Ильи Муромца, сопровождающееся обретением особых физических и духовных качеств).

В волшебных сказках реализуются неопределенные, парадоксальные ситуации ("Пойди туда, не знаю куда, принеси то, не знаю что" – призыв к спонтанно-творческому поведению), дается универсальный код морального поведения (сказки об Иване-дураке, Золотой рыбе, Щуке, которая исполняет все желания).

Сказка является средством спонтанно-парадоксального мировосприятия – венца (но одновременно исходной точки) развития человека. Здесь можно говорить о сказках Л. Керрола, а также о традиции символической инверсии, которая в детском словообразовании обнаруживается в виде "перевертышей" ("ехала деревня мимо мужика, вдруг из-под собаки лают ворота") [Чуковский, 1990]. Сказка может помочь и в изучении истории, поскольку много исторических событий подобны структуре волшебной сказки, которая открывает "широкие перспективы для установления типичных структур исторических событий" [Еременко, 1995; Пропп, 1986].

Сказка выступает средством обработки и развития внутреннего кода внутреннего языка ребенка, где слова, как правило, заменяются другими сигналами, наглядными схемами. Дети сталкиваются с серьезными трудностями при переходе от прослушанного текста к аналогичному, но переданному "своими словами", что

Чтобы правильно понять глубину сюжетной линии, заложенной многотысячелетней мудростью русского народа в эту сказку, рассмотрим её ключевые термины.

Термин «стар» в словах «старик» и «старуха» – в русском языке обозначает древность событий, равную космической – звездной. Поэтому стар – букв. старая, то есть «звезда». Суффиксы -ик и -уха обозначают лиц мужского и женского пола, соответственно.

Термин «Курочка» – орнитоморфное воплощение богини Макоши, которая олицетворяет Вселенную и Время и осуществляет власть над ними.

Термин «Ряба» – образован при помощи суффикса -б(а) «имён существительных, обозначающих процесс движения (просьба, молитба, дружба, женитьба, свадьба и др.), но в древнерусском языке этих слов было значительно больше, и они образовывались, главным образом, от имён существительных» [Потиха З.А., 1970, стр. 221]. Сюда же относится и слово «судьба», обозначающее одну из сфер, которыми управляет богиня Макошь. Судьба – от судить + -ба; ср. русск. посл. судьба рассудит. А первая часть слова «Ряба» происходит от древнего русского глагола «рять» (рять, рятать), обозначающего множественность, обильность, яркость. Сравните русск. ясно «украшения, ожерелье», рясный «густой, висящий густыми гроздьями», ряса «ряд, низка, нитка ожерелья, бус», рясым-нарясно «видимо-невидимо», звёзды глядят вприпуск, ясно и ясно [Фасмер М., 1973; Даль В., 1902]. Таким образом, Ряба – это космос, мерцающий-рябящий множеством своих звёзд. А полностью имя Курочка Ряба расшифровывается как «космос-Макошь, мерцающая множеством звёзд».

Яйцо – чрезвычайно распространённый и общеизвестный символ мира – его начала и конца.

Термин «мышь» – древнейший сакральный термин. Он известен практически во всех народах с незапамятных времён. О чём свидетельствует неизменность слова «мышь»: укр. миш, болг. миш, сербохорв. миш, словен. miš, род. п. miši, чеш., словц. myš, польск. mysz, в.-луж., н.-луж. myš. Индоевропейская основа на согласный: др.-инд. mūs- м. «мышь», нов.-перс. mūš, греч. μυς м. «мышь, мышца», лат. mūs, алб. mi «мышь», д.-в.-н. mūs – то же, арм. mukk «мышь, мышца»; др.-инд. mōsati, musati, musnāti «ворует» [Фасмер М., 1973].

От «мышь» произведено название Млечного пути – Мышиная тропка. Согласно народному поверью, Млечный путь – это, как и радуга, дорога, по которой душа отправляется на тот свет. Ср. лит. Paikšciu kėlias, Paikšciu tãkas «млечный путь», букв. «птичья дорога, тропа», нж.-нем. kauprat – то же, собственно, «коровья тропа». Лингвист Трубачёв, комментируя словарь М. Фасмера, добавляет, что «скорее всего, это одно из древнейших индоевропейских табуистических названий животных – *mūs, собственно, «серая», – родственное словам муха, мох».

По древнерусским преданиям, Млечный путь был сформирован молоком, вытекающим из сосцов Коровы Земун (Макоши) и Козы Седунь (Сатаны). Макошь вообще имеет три своих измерения: первое – сама Макошь, как судья, как властительница вечности и Вселенной, космоса и времени. Второе – Макошь, равная Живой воде, Жива, Доля, Среча. Третье – Макошь, равная Мёртвой воде, Мара, Недоля, Несреча. В общем, влияние Макоши на мир следующее: в пределах Макоши-вечности Макошь-Жива рождает мир заново, а после цикла жизни Макошь-Мара принимает мир в лоно смерти.

Последняя сущность Макоши – смерть – и есть МЫШЬ. А хвостик, которым мышка взмахнула и разбила яйцо, – это конец периода (кода, эры и т.п.).

Из сказанного виден и смысл космической русской сказки, который простыми словами можно передать так: во власти Макоши находятся как рождение мира, так и его смерть; души русичей, присоединившиеся к звёздам, также находятся во власти Макоши и могут получить от неё себе новое воплощение – в виде простого яйца, то есть земной жизни". – А.А. Тюняев (президент АФН, академик РАЕН, 2008), "Русские Праздники. Происхождение, значение, магия" (<http://www.dazzle.ru/spec/rr-holidays1.shtml#1.4>)

проистекает из недостаточной сформированности внутреннего языка, в котором слова, понятия, как правило, замещенные другими сигналами (образами, метафорами, наглядными схемами и др.) [Жинкин, 1958]. Сказка с ее метафорическими средствами выражения и принципиальной обращенностью к правополушарному психическому отражению действительности является надежным инструментом формирования внутреннего языка ребенка.

Гармоничный человек понимается нами как совмещающий правополушарную (многозначительную, метафоричную) и левополушарную (однозначную, аналитическую) логику, типы мышления, что реализуется как единство циклического и линейного детерминизма, которое (единство) дает выход в сферу развития парадоксальной диалектической логики и детерминизма, основы которых заложены именно в парадоксальных сказках.

Сказка, выступая эмоционально-образной канвой, по которой социум "вышивает" свои моральные принципы, также является важным средством развития творческих способностей детей младшего возраста, что предопределяется характерными для них особенностями восприятия действительности, прежде всего через призму мифологически-сказочных сюжетов. И если наиболее существенной стороной нашего мира является движение и взаимопревращение, то сказки, изобилующие разными метаморфозами и мифологическо-циклическими событиями, дают ребенку исчерпывающее представление об идее нашего изменчивого, текучего, парадоксального мира.

В связи с излагаемым выше приведем некоторые рекомендации, которые даются в книге К.И. Чуковского "От двух до пяти": "Будем развивать природную фантазию или, по крайней мере, не будем мешать ей своеобразно развиваться. Для маленьких ребят очень важно в этом отношении чтение волшебных сказок. Теперь нередко можно встретить родителей, восстающих против сказок. Они не дают их детям, стремясь воспитать трезвых, деловых людей. Я всегда предсказывал таким родителям, что из этих детей не выйдут ни математики, ни изобретатели" (В.Л. Кирпичев); "Без участия фантазии все наши сведения о природе ограничились бы одной классификацией фактов. Отношения причин и их действий рассыпались бы в прах, и вместе с тем рухнула бы и самая наука, главная цель которой состоит в установлении связей между различными частями природы, ибо творческая фантазия – это способность быстро образовывать новые и новые связи" (Джон Тиндаль).

Обратимся к **В.А. Сухомлинскому**.

"Слово сказки живет в детском сознании. Сердце замирает у ребенка, когда он слушает или произносит слова, создающие фантастическую картину. Я не представляю обучения в школе не только без слушания, но и без создания сказки" [Сухомлинский, 1969, с. 29].

"Не затруднит ли сказка познание истинных закономерностей природы? Нет, наоборот – облегчит. Дети прекрасно понимают, что комочек земли не может стать живым существом, как понимают они и то, что нет Кузнецов-великанов, Бабы-Яги и Кощея Бессмертного. Но если бы у детей не было всего этого, если бы они не переживали борьбу добра и зла, не чувствовали, что в сказке отражены представления человека о правде, чести, красоте – их мир был бы тесным и неудобным" [Сухомлинский, 1969, с. 58].

"Сказка неотделима от красоты... Благодаря сказке ребенок познает мир не только умом, но и сердцем. И не только познает, но откликается на события и явления окружающего мира, выражает свое отношение к добру и злу. В сказке черпаются первые представления о справедливости и несправедливости. Первоначальный этап идейного воспитания тоже происходит благодаря сказке. Дети понимают идею лишь тогда, когда она воплощена в ярких образах" [Сухомлинский, 1969, с. 154].

"Сказка – благодатный и ничем не заменимый источник воспитания любви к Родине. Патриотическая идея сказки – в глубине ее содержания; созданные народом сказочные образы, живущие тысячелетия, доносят к сердцу и уму ребенка могучий творческий дух трудового народа, его взгляды на жизнь, идеалы, стремления. Сказка воспитывает любовь к родной земле уже потому, что она – творение народа. Когда мы смотрим на дивные фрески Киевской Софии, мы воспринимаем их как частицу жизни народа, творение его могучего таланта, и в нашей душе пробуждается чувство гордости за его творческий дух, мысль, мастерство. Аналогично воздействие народной сказки на душу ребенка. Кажется с первого взгляда, что сказка построена на чисто "бытовом" сюжете: дедушка и бабушка посадили репку..., дедушка решил обмануть волка, сделал соломенного бычка..., но каждое слово этой сказки – как тончайший штрих на бессмертной фреске, в каждом слове, в каждом образе – игра творческих сил народного духа. Сказка – это духовные богатства народной культуры, познавая которые ребенок познает сердцем родной народ" [Сухомлинский, 1969, с. 154].

"Создание сказок – один из самых интересных для детей видов поэтического творчества. Вместе с тем это важное средство умственного развития. Если вы хотите, чтобы дети творили, создавали художественные образы – перенесите из огонька своего творчества хотя бы одну искру в сознание ребенка. Если вы не умеете творить или вам кажется пустой забавой снизить к миру детских интересов, – ничего не получится" [Сухомлинский, 1969, с. 158].

"Детская фантазия в Комнате сказки неистощима. Стоит ребенку посмотреть на новый предмет, как он уже связывается в его сознании с другим предметом, рождается фантастическое представление, детское воображение играет, мысль трепещет, глаза загораются, речь течет плавным потоком. Учитывая это, я заботился о том, чтобы на глазах у ребят в разных уголках Комнаты сказки были самые разнообразные предметы, между которыми можно установить какую-то реальную или фантастическую связь. Я был озабочен тем, чтобы дети фантазировали, творили, составляли новые сказки. Вот рядом с цаплей, стоящей на одной ноге, – маленький испуганный котенок – детское воображение создало несколько интересных сказок, героями которых стали Цапля и Котенок. А вот маленькая лодка с веслом, рядом с ней лягушка – все само просится в сказку. Пещера с выглядывающим медвежонком, комар и муха – неестественно большие по сравнению с медвежонком (в сказке такое простительно), маленький поросенок и умывальник с мылом – все это не только вызывает у детей улыбку, но и пробуждает фантазию.

Если мне удавалось добиться, что ребенок, в развитии мышления которого встречались серьезные затруднения, придумал сказку, связал в своем воображении несколько предметов окружающего мира, – значит можно сказать с уверенностью, что ребенок научился мыслить" [Сухомлинский, 1969, с. 157].

"У меня записаны сказки, созданные детьми в часы вечерних сумерек. Эти сказки дороги для меня как яркие огоньки мысли, которые удалось зажечь у детей. Если бы не творчество, не составление сказок, речь многих детей была бы сбивчивой и путаной, а мышление – хаотичным. Я убедился, что между эстетическими чувствами и словарным богатством речи детей существует прямая связь. Эстетическое чувство эмоционально окрашивает слово. Чем интереснее сказка и необычнее обстановка, в которой находятся дети, тем сильнее игра детского воображения, тем неожиданнее образы, которые создают малыши. В часы вечерних сумерек мои ученики сложили десятки сказок, которые объединены в рукописном сборнике под названием "Сказки вечерних сумерек" [Сухомлинский, 1969, с. 159].

Отметим, что "**сумеречное время**", соединяющее свет и тьму, выражает сущность парадокса ⁶.

Итак, сказка не только учит парадоксу, но и содержит в себе информацию о существеннейших сторонах мира, его законах. И чем более человек в детском возрасте будет погружен в атмосферу сказки, тем более глубоких теоретических смыслов он потом сможет открыть и кристаллизовать вместе с развитием абстрактно-логического мышления. Вместе с тем, такой человек будет характеризоваться парадоксально-творческим мышлением, дипластией – способностью, присущей только людям, к соединению в едином мыслительном контексте вещей, которые взаимно исключают друг друга: Н.Бор как-то говорил, что утверждения, которые выражают так называемые глубокие истины таковы, что противоположные им утверждения также выражают глубокие истины.

Процесс развития человека, как видим, требует не только опоры на сказочно-метафорический форпост, созданный в детском возрасте, но и возвращение к этому колоссальному феномену в зрелом возрасте в связи с процессами творчества, в которых образно-метафорический ресурс играет ключевую роль. Такой принцип циклического возвращения выступает важным развивающе-дидактическим алгоритмом ⁷: как пишет В.Ф. Шаталов, получить знания по всему курсу физики к концу учебного года можно только, если задачи из каждого раздела, постоянно усложняясь, будут возвращать учащихся к ранее изученным разделам на протяжении всего времени обучения.

Таким образом, полное использование ресурсов правополушарной психики, предполагает не только потребность в разработке специального психолого-педагогического направления – "**обучающей сказки**", но и обоснование новой научно-педагогической парадигмы познания мира, которая сопрягает научно-теоретический и мифо-религиозный стратегии познания и освоения мира человеком, право- и левополушарные типы отражения действительности, чувственное и рефлексивное начала. При этом, полушария головного мозга человека, являющиеся его психосоматичным "фокусом", обнаруживают достаточно простую сенсорно-когнитивную схему восприятия мира, когда все "континуальное"

⁶ Колдуны древности, как отмечает К. Кастанеда, называли время захода солнца "щелью между двумя мирами" [Кастанеда, 1992]. Н.А. Бердяев в книге "*Самопознание*" пишет, что в сумерки, переходном состоянии между светом и тьмой, обостряется тоска по вечному, по трансцендентному [Бердяев, 1990, с. 48]. В условиях такого перехода значительно повышаются возможности суггестивного воздействия. В связи с этим интерес представляет изречение из Нового Завета: "При захождении же солнца все, имевшие больных... приводили их к Нему; и Он возлагая на каждого из них руки, исцелял их" (Лк. 4, 40; Марк. 1, 32). Можно привести еще один пример, который иллюстрирует положение психологии о том, что гипнобельные фазы возникают во время заката и восхода солнца. Гитлер в своей книге "*Майн кампф*" писал о том, что высший ораторский талант властной апостольской натуры заключается в том, что именно в это время (вечером) ему удастся легче всего и наиболее естественным образом покорить новой воле людей [Hilfer, 1939]. Е. И. Рерих писала, что подключение к "вибрациям космоса" легче происходит именно на "границе сна" [Рерих, 1992]. О. Клеман верно отмечает, что "в состоянии между сном и бодрствованием, когда отделяющая сознательное от бессознательного граница становится размытой и внутри человека раскрывается иная телесность, – наслаждение охватывает всего человека", обретающего "предвкушение Царствия Небесного". Это наслаждение Иссак Сирион называет особым откровением, преходящим нам "когда спим без сна и добствуем, не пробудясь до конца" [Клеман, 1994, с. 250]. Кароли Шнееманн, писательница и художница, сообщает, что "источник всех ее произведений скрыт между сном и пробуждением" [см. Криптер, Диллард, 1997, с. 97].

⁷ Данная "**возвращающаяся педагогика**" получила название "ретропедагогика" (А.П. Вирковский).

воспринимается преимущественно правым, а все "дискретное" – левым полушарием, при этом в поле "континуально-дискретного" анализа действительности попадают все элементы окружающей действительности, такие, как идея, звук, цвет, форма.

Известно, что информация, которая поступает к нам из внешней среды, тем лучше будет усваиваться, чем шире канал ее восприятия, чем больше анализаторов чувств включаются в процесс ее переработки, что вытекает из фактора синестезии, когда органы чувств могут функционировать совместно, обнаруживая явление синергии. Синергизм в известном смысле есть феномен синхронного, совокупного функционирования тех или иных систем организма, эффект которого во много раз превышает суммарный результат функционирования этих систем, взятых в отдельности.

Таким образом, процесс развития человека должен совершаться на уровне двух взаимосвязанных психических сфер, связанных с право- и левополушарными функциями, которые синергичным образом потенцируют друг друга. Здесь **обнаруживается механизм творчества как функционального единства полушарий**. Данное единство имеет глубокий естественнонаучный и философский смысл. Попытаемся его раскрыть.

Человек, в отличие от животных, способен творить. Творчество предполагает, во-первых, создание некого принципиально нового, во-вторых, преобразование наличного материала в это новое, и, в-третьих, творчество реализует единство замысла (идеи, мысли) и материала, который подвергается преобразованию. Если мышление является отличительнейшей чертой человека, то основным моментом творческого мышления, то есть мышления в полном смысле этого слова, является, во-первых, способность оперировать абстрактными категориями и, во-вторых, умение соединять эти категории в смысловые целостности, интегрирующие различные, контрастные и противоречивые миры. Здесь человек проявляет уникальную способность, с одной стороны, освобождаться из-под влияния актуальной данности настоящего, а с другой – соединять несоединимое. Умение в одном смысловом контексте соединять вещи, относящиеся к различным реалиям жизни, является признаком, условием и результатом настоящего творчества.

Творчество предполагает создание синергичных целостностей, а целостность, в свою очередь, является одним из парадоксальных откровений современной науки. Свойства целого, как учит синергетика, междисциплинарная отрасль современного знания, не сводятся к сумме элементов этого целого. Целое обладает самодостаточностью, характеризуясь антиэнтропийными, эмерджентными свойствами. Так, например, Вселенная на ее фундаментальном квантовом уровне (на уровне "минимальной порции энергии", или на уровне микромира) представляет собой единый нерасторжимый комплекс, элементы которого координируются так называемыми несиловыми (непричинными) связями. Целое парадоксальным образом энергоизбыточно. Создание любого смысла посредством соединения разных фактов, понятий, категорий приводит к сотворению смысловой целостности, характеризующейся антиэнтропийными свойствами, что делает работу человеческого мозга антиэнтропийной сущностью [Цехмистро, 1981]. То есть создание смыслов наполняет человека энергией, повышает его жизненный тонус, замедляет процессы старения, если не останавливает их вообще и не обращает вспять.

Это можно проверить на себе. Как только Вы создадите какой-то смысл, то есть как только Вы достигнете понимания чего-либо, то обнаружите состояние "Эврика!", которое активизирует Ваши жизненные силы, наполняет бодростью и радостью Ваш организм. Как отмечал Б.Эйджсон, "Самое большое удовольствие в своей жизни я получил от открытий, которые я сделал ... Если бы я завтра заработал миллион долларов, это было бы приятно, но не выдержало бы никакого сравнения с удовольствием от сделанного открытия ... это удовольствие, с которым ничто не сравнится" [Психология творчества, 1998, с. 96].

Радость наполняет нас не только в том случае, если мы творим новые смыслы, но и когда постигаем уже сотворенные смыслы, ибо и в этом случае каждый из нас переоткрывает и пересотворяет смыслы, присоединяясь к акту синергии.

Таким образом, творчество как процесс функционального единства полушарий головного мозга человека, достигаемый при помощи слияния теоретико-рациональной и мифо-иррациональной стратегий познания и постижения мира человеком, может получать реализацию на основе обучающей сказки, в которой метафорическое содержание может трансформироваться в научно-теоретические понятия и объекты.

Вот почему важным является признание новой холистической парадигмы образования, которая бы обеспечила структурное и процессуальное единство чувственно-эмпирической и абстрактно-теоретической стратегий познания и освоения мира, выступающих тенденциями развития личности. При таком развитии особое внимание следует уделять актуализации именно правополушарного аспекта человека. Принцип непрерывности психической деятельности предполагает единство полушарных стратегий обработки информации как в плане синхронического, так и диахронического анализа эволюции человека. Поэтому правополушарный "базовый" аспект психики, развитие наглядно-образного мышления, способности к

эмпирическим обобщениям у ребенка имеют краеугольное значение в жизни взрослого человека и не есть временным этапом, который необходимо пройти как можно быстрее, чтобы "заменить" его вербальным логичным мышлением. Дело в том, что этот тип мышления "вырастает" из многозначного метафорического правополушарного освоения действительности. При этом, как показывает холистическая парадигма образования, базирующаяся на концепции функциональной асимметрии полушарий, целью развития человека есть достижение синтеза право- и левополушарных аспектов психики, когда такие полярные категории, вытекающие из функциональной природы полушарий, как образ и идея, предмет и знак, чувство и мысль, единое и множественное сливаются, формируя основу для интуитивно-медитативного, эвристического, понимающего отражения действительности, в процессе чего конкретное и абстрактное, экспрессивное и логическое, сливаются воедино, порождая феномен подлинного, истинного бытия, а человек предстает как гармоничное, духовное существо.

Итак, холистическая концепция образования (эвристической идеей которой выступает формулировка психофизиологического и социально-личностного содержания цели для психолого-педагогического воздействия в рамках образовательного процесса и теоретическое обоснование путей достижения состояния гармонии человека, являющейся этой целью) основывается на разработке путей достижения состояния функционального согласования полушарий.

Данные пути, которые нами обосновывают на научно-практичном уровне, реализуются некоторыми педагогами на интуитивном уровне и пока еще не осознаются ими как теоретическая реальность. В качестве примера можно привести педагогическую систему **В. Ф. Шаталова** [Шаталов, 1989], который использует принцип полушарного синтеза, когда в рамках учебного процесса приводятся к гармонии две стороны человеческой психики – конкретная и абстрактная: с одной стороны, ученики получают тот или иной набор конкретных фактов, а с другой, – эти факты трансформируются на язык опорных сигналов, являющихся абстрактными категориями. Школьники при этом учатся целеустремленно и регулярно одновременно манипулировать двумя противоположными друг по отношению к другу рядами реалий нашей жизни, осуществляя их взаимную трансформацию, когда конкретное понимается через абстрактное, а абстрактное – через конкретное. Достаточно длительная практика приведения к функциональному единству левополушарной и правополушарной сторон психической активности способствует выработке установки на "интегральную" психическую активность, обнаруживающую стремление к творчеству и как результат – неизмеримо форсирующую учебную деятельность.

Следует заметить, что система В.Ф. Шаталова активизирует не только чисто абстрактно-логический (левополушарный), но эмоционально-образный (потребностно-мотивационный, правополушарный) аспекты психики, когда при развитой абстрактно-аналитической компоненте психической деятельности у детей активизируется и мотивационный компонент такой деятельности (учеба, подобно игре, становится самоцелью, превращается в самоценный, самодостаточный феномен), и, что самое удивительное, все дети при этом начинают рисовать [Шаталов, 1989, с. 122]. Актуализация одновременно правого и левого "аспектов" человека свидетельствует о высокоразвитой интегрально-творческой форме психической активности, предполагающей единство логического и экспрессивного начал личности, которые в обычном состоянии представлены как конкурирующие и тормозящие друг друга.

Приведем еще один пример – исследование **М. П. Щетинина** по развитию таланта, описанное им в книге *"Объять необъятное"* [Щетинин, 1986]. Автором было высказано предположение, что способность к одному виду деятельности складывается из способностей к другим, когда *талант предстает синтезом множества талантов*. Поэтому задача развития каждой способности должна быть одновременно и задачей развития "побочных" способностей, когда для того, чтобы сформировать специалиста, надо, следовательно, помимо заботы о специализации развивать "человека вообще", человека в целом.

Исследователем был проведен эксперимент: взяли группу так называемых музыкально малоодаренных, то есть в обычном смысле бесперспективных учащихся, и, влияя на формирование "побочных" интересов, проследили, как это скажется на качестве их музыкального исполнительства. Первое время исследователь почти отказался от обычной формы урока по специальности: дети читали стихи, писали рассказы, делали зарисовки, играли в спортивные игры, ходили в туристические походы, в лес, слушали у ночного костра таинственные истории. Музыкальные занятия были не основной частью их работы. В результате у учащихся окреп интерес к музыке, появилась вера в свои силы, что дало свои плоды: на музыкальном конкурсе все призовые места были отданы представителям экспериментального класса. Когда автору эксперимента задавали вопрос: "как вы работаете над пьесами?", ответ был следующий: "мы работаем над человеком".

Так родилась идея **школы-комплекса**, которая в первоначальном виде содержала потребность в сознании союза школ: общеобразовательной, музыкальной, художественной и хореографической.

Отметим, что эксперименты М. П. Щетинина опирались на исследования ученых. Так, еще И. П. Павлов убедительно показал, что "словесно-знаковое", второсигнальное (то есть левополушарное) требует

постоянного подкрепления со стороны образного (то есть правополушарного). Этот процесс рассматривался И.П. Павловым как необходимое и даже определяющее условие нормального функционирования слова, когда активность мышления в конечном счете обусловлена активностью сенсорного аппарата⁸.

В результате экспериментов М. П. Щетинин делает вывод, что развивать и совершенствовать мыслительные способности – значит, прежде всего, развивать и совершенствовать их корни – чувственные формы восприятия. Последнее означает включение всех форм чувственного восприятия и, главным образом, зрительного, двигательного и слухового, в активную деятельность, а в условиях школы – в учебно-тренировочную среду. В противном случае способности отражать внешние воздействия угаснут, органы чувств придут в вялое, пассивное состояние, снизится активность мышления. И если мозг человека, по образному выражению писателя И. Ефремова, есть "колоссальная надстройка, погруженная в природу миллиардами щупалец, отражающая всю сложнейшую необходимость природы, и потому обладающая многосторонностью космоса", то влияние на развитие мозга должно идти, как полагает В. П. Щетинин, через влияние на развитие всей природы человека, всего его организма, с которым связан мозг.

Была выдвинута идея учебной структуры, построенной на принципе смены видов деятельности, состоящей из 30–35 минутных уроков, которая не только предотвращает падение уровня работоспособности учащихся в течение всего учебного дня, но даже способствует его повышению от первого урока к последнему.

В результате дети, обучающиеся 3 года по комплексной программе, к четвертому классу показывали прекрасные результаты не только по общеобразовательным предметам и предметам художественного цикла, но и по физкультуре (они обыгрывали в баскетбол своих сверстников из спортивной школы олимпийского резерва).

Следует также добавить, что М. П. Щетинин использует феномен "коллективной истины", который обнаруживается в момент коллективного обсуждения предлагаемых проблем, что реализует синергично-когерентный эффект, известный этологам, исследующим коллективное поведение животных.

Таким образом, возвращаясь к теме нашего исследования, полушарный синтез предполагает с одной стороны наполнение абстрактным содержанием наших чувств, их рационализацию и контроль чувств, а с другой – синергетическое перепрофилирование абстрактно-логического мышления человека, которое в данном случае перестает функционировать в режиме сугубо однозначного отражения окружающего мира.

⁸ Данные выводы подтверждаются и авторской методикой *А. А. Самбурской*, которая обучает детей чтению, письму и математике на основе музыкальной деятельности (<http://alicepush.ucoz.ru/index/0-5>): головной мозг человека является самым сложным образованием Вселенной. Он содержит около триллиона клеток, из которых 100 миллиардов – нейроны, каждый из которых связан с тысячами других. Формирующиеся в процессе развития мозга межнейронные комплексы и межцентральные связи лежат в основе его интеграции. По мере созревания мозга степень устойчивости его интеграции нарастает. Лишь при этом условии он способен к обучению и формированию высших психических функций. Деятельность полушарий является взаимодополнительной, отражая неравномерность распределения функций между двумя различными системами мозгового кодирования. Правое полушарие в большей степени обладает континуальными функциями, т.е. кодирует "целостность", а левое – дискретными функциями, т.е. кодирует существенные признаки целого. Поскольку восприятие музыки обеспечивается обоими полушариями, каждое из которых регулирует различные функции, цельное впечатление от музыки обеспечивается интеграцией специализированных когнитивных и эмоциональных процессов, протекающих в обоих полушариях. Музыкальная деятельность вызывает усиление межцентрального и межполушарного взаимодействия, т.е. интеграцию мозга. Профессор Чедфилдского Университета *Кэйти Оверу* сформулировала аспекты так называемых "интеллектуальных выгод" от музыки. Как сообщается в журнале *"Nordic journal of music therapy"* (№ 1, 2000), ею были определены побочные интеллектуальные эффекты, возникающие в результате музыкальных влияний, такие как: повышение уровня читательских навыков; повышение уровня речевых навыков; улучшение навыков, необходимых для решения пространственных и временных задач; улучшение вербальных и счетно-арифметических способностей; улучшение концентрации внимания; улучшение памяти; улучшение моторной координации.

Мария Спайхигер из Университета Фрайбург (Швейцария) представила ряд положений относительно музыкального эффекта перемещения. Следует уточнить, что "эффектом перемещения" или "перемещением обученности" называют усовершенствование одной познавательной способности или моторного навыка за счет предшествующего изучения или практики в другой области. Обычный пример перемещения моторного навыка – то, что умение ездить на велосипеде значительно облегчает процесс обучения катанию на коньках или другое действие, которое требует умения поддерживать равновесие при движении. Спайхигер указала, что эффекты перемещения между музыкой и учебными предметами наиболее вероятны, поскольку, как и множество других известных эффектов перемещения, основаны на подобиях между умственными и эмоциональными действиями.

Эти эффекты были подтверждены исследованиями *А. А. Самбурской*. В эксперименте (1998-2004) принимали участие разновозрастные группы детей с разным уровнем музыкальных способностей – учащиеся дошкольных студий и детских центров, ученики подготовительного отделения ДМШ №1 им.С.Прокофьева, ученики 1-х классов московской школы № 324 с углубленным изучением музыки. Обучаясь по интегрированной методике на музыкальной основе все дети (в возрасте от 2 до 7 лет) показывали более высокие показатели обученности, чем контрольные группы. Эти результаты сохранялись на протяжении последующих лет обучения детей в следующих классах. Справедливости ради нужно заметить, что нами также использовались технологии "глобального чтения" и "количественной математики", что также сыграло свою положительную роль и благотворно сказалось на всем учебном процессе. И все же без музыки достичь такого эффекта вряд ли было возможным. Положительные эмоции, вызванные музыкой, увеличивают мотивацию детей, активизируют деятельность не только обучающихся, но и преподавателей, стимулируют познавательный процесс. Музыкальная деятельность неизменно пробуждает интерес к излагаемому материалу, развлекает, успокаивает, придает силы. "Музыкальные дети" выгодно отличаются от своих сверстников: у них более развиты процессы восприятия, памяти; речевые, орфографические и вычислительные навыки; такие дети более дисциплинированы и эмоциональны. Мыслительные процессы "музыкальных" людей отличаются более высокой скоростью мышления и полифоничностью – способностью одновременно обрабатывать большое количество разнообразной информации.

Человеческое существо при этом превращается в открытую гармоничную творческую систему, способную усваивать огромные массивы информации, воспринимать мир не критически, с полным доверием. Характерными особенностями такого гармоничного существа становятся творчество, толерантность и фундаментальный оптимизм, обусловленные открытостью к миру и спонтанностью поведения, вытекающего из медитативного, творческого состояния, в котором гармоничный человек пребывает практически постоянно.

Нужно сказать, что в педагогическом плане медитативному состоянию (как способности к целостному охвату действительности и к огромной концентрации внимания, как возможности разрушения грани, отделяющей человека и мир, "Я" и не-"Я") соответствуют многие педагогические принципы, изложенные Я. А. Береговым [Береговой, 1997]. Это принцип "погружения", когда класс в течение продолжительного времени изучает один и тот же предмет "до полного его освоения". Это также принцип "укрупнения дидактических единиц", который призван создать заслон против традиционного мелкотемья в разбивке школьных предметов, против "постоянного безудержно-безумного (если не безумного) увеличения школьно-учебного материала, новых и новых учебных дисциплин, все большей их детализации и усложнения". Это и принцип "коллективного руководимого самообразования", в рамках которого достигается синергетическая спаянность членов ученического коллектива, что способствует творчеству как феномену целостности, в результате чего создается нечто принципиально новое, что вытекает из основного принципа синергетики, науки об открытых (нелинейных, целостных) системах и принципах их самодвижения: свойства целого не сводятся к сумме свойств элементов, составляющих это целое.

Отметим, что принцип полушарного синтеза как предпосылка для развития гармоничной личности в плане воспитания предполагает формирование понимания парадоксальной диалектики мира, понимания диалектичности полярных нравственных качеств личности, осознание того, что человек – это цельная сущность, носитель целостного континуума нравственно-маркированных свойств, пороки и добродетели в котором есть лишь "полюса" морального магнита, способного менять свои знаки и обнаруживать бездну моральных потенций, при этом все нравственные качества человека оказываются равнозначными "ресурсами" психики, необходимыми ему для эволюции.

Полушарный синтез как единство чувственно-аффективного и абстрактно-теоретического предполагает достижение состояния понимания как результата взаимного "погашением" двух противоречащих друг другу сторон человека, их взаимного согласования, гармонизации. Данное состояние является целью психотерапевтических методик, таких, как методики отреагирования на (предполагающие повторную, осознанную актуализацию травмирующего момента, что приводит к катарсису – "очищению" от последствий психологической травмы), психоанализ (цель которого выражается словами З.Фрейда: там где было Оно, то есть, сфера подсознательных влечений, должно стать Я, то есть, личностное начало человека, когда бессознательное человека растворяется в его аналитической рефлексии), регрессивные психотерапевтические техники (например, трансперсональная психология Ст. Грофа), предполагающие преодоление психической бездны между взрослым и ребенком в нас самих. Да и вообще, вся история человечества свидетельствует: сокровенное стремление человека возратить "утраченный рай", "золотой век" есть не что иное, как стремление достичь единства полярных сторон нашей жизнедеятельности – духовного и телесного, материального и идеального, психического и физического... П.А. Флоренский писал о соединении мистика и аналитика в одном лице, предупреждая об опасности, таящейся в движении только лишь по мистическому или аналитическому (рациональному) жизненному пути. Йога учит о том, что каждая мысль человека должна быть прочувствована, а каждое чувство должно быть осознанным. Единство противоречивых аспектов человека предполагает достижение состояния психофизиологической гармонии, упорядочивающей внутренний мир человека. Бл. Августин учил, что страдания человека проистекают из неупорядоченного разума. Таким образом, достижение понимания как ощущение гармонии мира, являющегося, по словам Лейбница, лучшим из всех возможных миров, предполагает формирование такого начала внутри каждого из нас, которое бы упорядочивало хаос, то есть характеризовалось парадоксальным свойством антиэнтропийности (известно, что одной из фундаментальных особенностей жизни – это свойство "вырабатывать" антиэнтропию, – противодействовать нарастающему хаосу внешней среды), способностью прийти к целостно-интегральному, высокоорганизованному осмыслению, осознанию и пониманию мира как универсума, в котором все связано со всем и нет вещей абсолютно изолированных.

Нужно сказать, что в условиях стресса между полушариями мозга возникает функциональный дисбаланс [Вайнцвайг, 1990, с. 49], что приводит к доминированию одного из полушарий. Когда доминирует правое эмоционально-аффективное полушарие, налицо состояние аффекта, а когда левое – человек превращается в сверхрациональное существо, отличающееся эмоциональной холодностью и расчетливой хладнокровностью, откуда проистекают акты поражающей воображение жестокости, что было характерно для реальности "третьего рейха". Интересно, что функциональное согласование полушарий на уровне соматики реализуется в сфере функционирования щитовидной железы, когда щитовидка и полушария

оказываются выполняющими единую задачу: "любая деятельность, которая усиливает и стимулирует функционирование щитовидки, тотчас включает и балансирует работу обоих полушарий" [Вайнцвайг, 1990, С. 49–50; см. также Diamond, 1979].

Важным является и то, что медитативное состояние как состояние функционального согласования полушарий выступает психологической базой для решения проблемы, задачи, здесь актуализируется "ага переживание" К. Бюлера, или целостное восприятие гештальта, по М. Вертгеймеру, целостный процесс познания, по В. Дильтею, полагающему, что в акте познания участвуют все силы человеческого организма, когда человек может мыслить "всем телом", о чем пишет В. В. Налимов. Действительно, познание человеком окружающего мира, при котором достигается состояние понимания, предполагает целостный охват того или иного фрагмента действительности, а для этого необходимо синергетическое включение в познание двух противоположных аспектов личности – правополушарного и левополушарного. Медитативное состояние, интегрирующее противоположности, несет в себе дух парадоксальности, очарования миром, что вызывает удивление и развивающуюся из него любознательность, свойственную дошкольникам, у которых полушария функционируют в режиме относительной симметрии. Таким образом, один из принципов "толерантной" педагогики – "разбудить в человеке любознательность" – прямо вытекает из культивирования медитативного состояния как цели педагогического влияния. То есть, педагоги должны всячески сохранять и лелеять медитативно-созерцательную, сказочно-метафорическую, многозначно-эмоциональную психологическую ауру, свойственную детям, формируя на ее основе способность к отвлеченному левополушарному мышлению, которое в данном случае не вытесняет правополушарное видение мира, а интегрируется в него.

Следует сказать, что ощущение парадокса (удивления, озарения) – не только продукт медитативного трансa, но и средство его достижения. Так например, в системе дзен-буддизма существует методика достижения просветления, один из существенных моментов которой – коаны – вербально-действенные акты, приводящие к восхищению в сиятельные сферы парадокса. Как пишет К. Хемфрейс, "коан – это слово, фраза или воспоминание, которое не поддается интеллектуальному анализу и тем самым позволяет тому, кто использует его, разорвать узы концептуального мышления" [Хемфрейс, 1994]. Один из коанов, который звучит примерно так, "где ты был до своего рождения" выражает философскую идею парадокса развития (или возникновения), заключающегося в том, что новое одновременно возникает из старого (являясь актуально новым) и не из старого, ибо в этом случае стирается различие между новым и старым: если новое возникло из старого, то оно, следовательно, было заключено в нем в потенциально-возможном, виртуальном состоянии и не является принципиально новым.

Алмазная сутра, краеугольный философско-психологический источник буддизма, содержит серию парадоксальных диалогов, призванных культивировать чувство парадокса, приводящего к просветлению [Торчинов, 1986]⁹. При этом в буддизме спасения достигает тот, кто освоил принцип недualьности, то есть достиг состояния парадоксального единства микро- и макрокосма; причем это единство может быть реализовано как в сфере отвлеченных идей, так и в сфере ощущений, когда, например, человек постигает неразрывное единство "созерцающего и предмета, на который направлено созерцание" и т.д. В христианстве мы также встречаемся с потребностью развития парадоксального мышления, проистекающего из рефлексии парадоксальной, таинственной природы Высшей Реальности. Как пишет О. Клеман, в Боге заключено "неистощимое парадоксальное таинство" [Клеман, 1994], поэтому противоречия в Библии могут восприниматься не как ее недостаток, но, наоборот, как выражение парадоксальной природы Высшей реальности. Интерес представляет и то, что современный эзотеризм также оперирует понятиями право- и левополушарной стратегий познания мира [Фрисселл, 1997], соединение которых обнаруживает парадоксальность соположения этих стратегий.

Данное состояние требует реализации **алгоритмов парадоксального (целостного, диалектического) мышления**, ибо, как полагал С. Б. Церетели, "истина есть единство противоположностей". Или, как писал Лао-Цзы в "Книге о Пути и его проявлениях", "слова истины всегда парадоксальны". "Истины бывают тривиальными и глубокими, – заявил Нильс Бор. – Утверждение, противоположное тривиальной истине, попросту ложно, а утверждение, противоположное глубокой истине, также является истинным". Или: "Если кто из вас думает быть мудрым в мире сём, тот будь безумным, чтобы быть мудрым. Ибо мудрость мира сего есть безумие перед Богом" (1 Кор. 3, 18).

В. Шмаков: "Абсолютное есть, прежде всего, всеохватывающее, есть утверждение и отрицание одновременно всех утверждений и отрицаний... Евангелие не говорит одному "да", другому "нет", но одному

⁹ Известна такая библейская история, иллюстрирующая принцип парадоксального мышления: к Соломону обратился муж, который весьма доказательно обвинял жену, на что Соломон отвечал: "ты прав". Через некоторое время жена также явилась к Соломону и привела не менее неопровержимые улики против своего мужа, на что Соломон отвечал: "ты права". Тогда третий слушающий обратился к Соломону и сказал, что не могут быть правыми одновременно эти два человека. На что Соломон ответил: "и ты прав".

и тому же "и да, и нет". На этих кажущихся противоречиях, на антиномиях держится Евангелие, как птица на крыльях" [см. Шмаков, 1916, с. 92].

П. А. Флоренский, рассуждая об антиномичности рассудочных представлений, утверждал: "за что бы мы ни взялись, мы неизбежно дробим рассматриваемое, раскалываем изучаемое на несовместимые аспекты, к положениям, несовместимым в нашем рассудке. Только в момент благодатного озарения эти противоречия в уме устраниаются, но не рассудочно, а сверхрассудочным способом. Антиномичность вовсе не говорит: "Или то или другое не истинно", не говорит также "ни то, ни другое не истинно". Она говорит лишь: "И то, и другое истинно, но каждое по своему; примирение же и единство – выше рассудка" [Флоренский, 1914, с. 159].

В диалогах *"Софист"* и *"Парменид"* Платон обосновывает диалектические выводы о том, что высшие роды сущего могут мыслиться только таким образом, что каждый из них есть и не есть, равен себе самому и не равен, тождествен себе и переходит в свое "иное". Поэтому бытие включает в себе противоречия: оно едино и множественно, вечно и преходяще, неизменно и изменчиво, покоится и движется. Противоречие есть необходимое условие для побуждения души к размышлению. Это искусство и является, по Платону, искусством диалектики

Данные выводы можно проиллюстрировать так называемым **"Третьим Посланием Человечеству"**, которое, как утверждается, было дано человечеству – в 1929 году на волне 75 метров была поймана необычная радиопередача: некто, назвавшийся НИКОМО и представившийся посланником инопланетной цивилизации, на разных языках по два часа читал нижеследующий меморандум, называемый сейчас "Посланием КОН" (КОН – *"коалиционный отряд наблюдателей"*). Передача велась всего один день. Об этом частично упоминалось в книге Брэда Стайгера *"Встречи с чужими"* (1977) и передаче советского телевидения *"НЛО: необъявленный визит"* в 1990 году. Интересно, что подобная ситуация повторилась 27 ноября 1977 года юго-западнее Лондона. На территории, представляющей собой круг диаметром 120 километров, произошло нарушение теле вещания. Изображение с экранов исчезло, и неизвестный голос сказал, что он представитель внеземной цивилизации, что земная цивилизация идет по неверному пути, землянам необходимо уничтожить все орудия зла, времени для этого осталось очень мало и, если люди не предпримут необходимых действий, им придется покинуть пределы Галактики.

Расследовавшие это дело специалисты лондонского телевидения утверждали, что, вообще говоря, не представляют, какие шутники могли бы оказаться способными его реализовать. Для подобной акции требуется очень громоздкая и дорогостоящая аппаратура. Информация об инциденте была передана радиостанцией *"Голос Америки"* и советским радио 28 ноября 1977 года в вечерней *"Международной панораме"*. Указывалось, что в связи с ним представитель английской полиции заверил слушателей, что "инопланетянин" скоро предстанет перед землянами на скамье подсудимых. Однако эти заверения остались пустым звуком.

В *"Третьем послании человечеству"* говорится, что "мышление живой материи и само существование и развитие живой материи имеют общую основу. И то, и другое является противотечением энтропии. В мышлении это противотечение выражается в поисках логичности. Вашему мышлению также свойственны поиски логичности, но на этом и кончается сходство вашего мышления с мышлением, свойственным подавляющему большинству разумных рас, входящих в Коалицию.

Данное обстоятельство вынуждает многих участников КОН сомневаться в правомерности обращения к вам, как к разумной расе. Основой вашей логики являются понятия "да" – "нет", как якобы реально существующие и многократно проявляющиеся при ступенчатом анализе любого сложного вопроса. При этом число ступеней в анализе конечно и чаще всего весьма мало, даже когда исследуется вами достаточно серьезная проблема. Поиск ответа сводится к выбору одного из 2-х где 2 – число ступеней, возможных решений, тогда как наиболее правильное решение чаще всего лежит между ними.

Вашим математикам будет понятна следующая аналогия: решение проблемы, появляющееся после решения частных опросов типа "да" – "нет", аналогично выбору одной из вершин N-мерного куба, тогда как пространством возможных решений являются в первом приближении все точки N-мерного пространства. Если не уточнять, то реальная мерность пространства решений чаще всего определяется вами неверно и очень редко является на самом деле целочисленной.

Наше отношение к вам как к разумной расе затрудняется и следующими соображениями. Насколько мы можем судить, любой научный или юридический закон, смысл открытия или изобретения, сущность любой вашей мысли может быть выражена вами фразой, содержащей самое большее 100 слов из словаря 50000 слов, включающего математические и другие условные обозначения. Общее количество всевозможных фраз из такого словаря представляет весьма скромную величину, равную 50000 в степени 100. Если же оставить только фразы, имеющие лингвистическую (диагностическую) непротиворечивость, то их число сократится до 50000 в степени 50,5. Если теперь отбросить фразы, в которых слова грамматически правильно связаны, но содержание их не имеет даже видимости смысла, то число внешне осмысленных фраз сократится до 50000 в

степени 25. Отсев ложных от истинных утверждений составляет, по самым завышенным оценкам, список из не более $3,9 \cdot 10$ в степени 37 утверждений, которые могут быть высказаны вами и соответствовали бы реальности.

Между тем нам известны представители животного мира на различных планетах, способные давать не меньшее число разнообразных безусловных реакций, вполне адекватных действительности, на различные комбинации внешних раздражителей, которые, тем не менее, не могут быть названы разумными.

По-видимому, правильнее было бы считать Человечество не разумной, а потенциально разумной расой, поскольку ограниченность мышления все же не является у вас врожденной.

От природы человеческий мозг наделен аппаратом мышления, не менее совершенным, чем органы мышления представителей многих разумных рас во Вселенной. Но развитие вашего мышления с самого начала пошло по абсолютно неверному пути.

В начале становления процесса мышления способность к мышлению кроется в потенциальной возможности многообразной реакции на одно и то же информационное воздействие. На графике, именуемом далее логическим фундаментом, по вертикали откладывается сила или ощутимость реакции на информационное воздействие, по горизонтали направо – приемлемость, приятность этой реакции, а налево от 0 – ее неприемлемость, неприятность. Как все в природе, что еще не обработано противодействующей энтропии деятельностью разума, этот график хаотичен, всплески кривой на нем объясняются чисто физиологическими пороговыми эффектами, самовоспитание разума заключается не только в постройке сложной системы логического мышления, но и в переработке и улучшении фундамента, на котором эта система базируется. Как показывает пример многочисленных разумных рас, наиболее соответствует требованиям успешного познания природы перестройка логического фундамента по приводимой схеме.

Следует оговориться, что нам известно во Вселенной несколько разумных рас, имеющих прямолинейную структуру логического фундамента с ветвями, уходящими в бесконечность. Они составляют собственное Объединение рас, в коалицию не входят, так как мы не смогли найти с ними общего языка. Принципиальное отличие их мышления от нашего заключается в том, что площадь фигуры, описывающей логический фундамент, у нас конечна, а в их мышлении бесконечна. Мы даже затрудняемся представить, как они воспринимают бытие, и не можем понять, что сохраняет их жизнь под яростными ударами уходящих в неограниченную бесконечность положительных и отрицательных информационных воздействий.

Необработанный логический фундамент человека имеет два заметных всплеска справа и слева от нуля и несколько мелких. Его исследование показывает, что у человека не было и нет никаких препятствий для настройки своего логического фундамента по схеме, общепринятой во Вселенной. Между тем разум человека с самого начала развивался в корне ошибочно, ориентировался на эти всплески и сейчас имеет свой вид логического фундамента. Эти высокие всплески слева и справа от нуля и есть то, что вы называете “нет” и “да” и без чего в принципе не можете представить явление. Между тем в вас говорит только сила привычки. Целевое расщепление логического фундамента на понятия “нет” и “да” является самым большим препятствием на пути к познанию вами бытия. Более того, теоретические разработки логического мышления, предпринятые вами, вместо исправления ошибки только углубляют ее. Теоретические логические системы оперируют только рафинированными понятиями “да” и “нет”, исключая другие варианты логических реакций. Эти разработки являются шагом назад даже в сравнении с логическим фундаментом человеческого мышления, представленным на предыдущей схеме, так как площадь фигуры, описывающей логический фундамент, вместо конечной становится равной нулю.

Пользуясь вашим математическим языком можно сказать, что ваша логика базируется на дискретном логическом фундаменте вместо непрерывного, причем принята за основу самая примитивная функция, имеющая всего два значения. Отсюда напрашивается неизбежный вывод, что если ваш метод восприятия бытия и можно назвать мышлением, то эта система мышления является самой примитивной из всех возможных.

Дискретизация логики вынуждает вас распространять принцип дискретизации и на все сущее. Так, натуральный ряд чисел, который в сущности является возможным, но весьма искусственным математическим ухищрением, имеющим с реальной природой очень мало общего, стал для вас базисом тех азов математики, с которыми только и знакомо огромное большинство представителей Человечества. Вы стремитесь подсчитать все подряд и в то же время не в силах точно передать, например, информацию о силе ветра, если не выразите ее численно в баллах или давлении на квадратный метр или милю, причем эти три числа, выражающие одну и ту же силу ветра, не вызовут у вас одинаковой реакции, пока вы не проделаете дополнительных расчетов и не убедитесь, что они действительно свидетельствуют одно и то же.

Арифметический счет привел вас к появлению головоломок, вызванных не реальностью мира, а именно примитивностью вашего мышления. Между тем вы тратите силы, пытаетесь решить их и согласовать с

представляющейся вам картиной мира, как реальные загадки природы. Например, расположение рациональных и иррациональных чисел на вещественной оси.

Дискретизация логики вынуждает вас дробить целно воспринимаемое на отдельные факты, явления, понятия и категории, проводя между ними искусственные границы.

Дискретизация логики и принцип счета побуждают вас считать число признаков предмета конечным и давать названия каждому из них. Отсюда появляется весьма сомнительная возможность отчленять одни признаки от других – прием, называемый вами абстрагированием. Движение по ступенькам абстрагирования ко все более общим признакам считается вами единственно верным путем познания истины, между тем, как это движение является путем, уводящим в обратную от истины сторону, во тьму. Не случайно все ваши абстрактные конструкции, именуемые философскими системами, взаимно противоречивы, хотя базируются на одной и той же логике. Шаг за шагом погружаясь во мрак по ступенькам абстракции, шаг за шагом теряя связь с реальным миром, философские системы постепенно утрачивают ориентировку и доходят до того, что в тупиковой точке этого движения, на бессмысленный вопрос о первенстве материи или духа, дают диаметрально противоположные ответы. Логика, основываясь на “да” – “нет”, вынуждает вас всегда и везде проводить границы между различными комплексами признаков предметов, причем из-за слабости этой логики энтропия верхуководствует в процессе проведения границ, и они прочерчиваются весьма хаотично, нелогично даже с точки зрения вашей логики, что особо доказательно подчеркивается неодинаковым расположением их в словах разных человеческих языков. На проведении этих хаотических границ основан ваш способ общения, считающийся вами одним из высших достижений человеческого разума. Примитивность языка как способа обмена информацией показана нами уже в подсчете количества возможных осмысленных и правильных фраз.

Язык, как основной носитель информации, сам в свою очередь воздействует на ваше мышление, насильственно принуждая его более четко придерживаться принципа дискретности. Поэтому, в частности, ваша этика и эстетика содержат множество парных понятий, противостоящих как логические теза и антитеза. Ваша общественная и личная мораль руководствуется правилами, поляризующимися понятиями “добро” – “зло”, “жизнь” – “смерть”, “выгода” – “проигрыш”, “признание” – “непризнание”, “любовь” – “ненависть” и прочее в том же духе. Вам не помогает даже ваше собственное наблюдение, что смысл этих диаметральных понятий у разных народов различен, да и у одного народа меняется с течением времени. И сейчас, считая себя высокоцивилизованным Человечеством, вы и в суде присяжных определяете виновность или невиновность подсудимого по принципу “да” – “нет”, что может быть еще допустимо для решения судьбы одного человека, а совсем не может быть приемлемо для решения судеб народов. Но и там господствует тот же принцип “да” – “нет” во время всенародных референдумов или голосований в парламентах. Более того, дискретная логика позволяет вам доверять судьбы народов и Человечества нескольким отдельным людям. В международной политике такими полярными понятиями являются для вас понятия “состояние мира” и “состояние войны”, и резкий переход от одного к другому, присущий только вашей логике и противный природе, вы реализуете с поистине безумной решительностью. Недавняя мировая война и, очевидно, назревающая новая мировая война свидетельствуют, что резкое развитие технической цивилизации также не заставило вас поумнеть. Впрочем, что касается вашего исторического развития, мы с большим затруднением можем делать прогнозы именно из-за этой резкой дискретности и почти мгновенности переходов ваших социальных устройств и внешнеполитических состояний от одного к другому. Уже в течение нескольких тысяч лет ООН наблюдает практически непрерывные войны, ведущиеся вами между собой, и при естественном течении исторических процессов ваши войны могли бы пойти на убыль только через 12000 лет, но ООН не может даже утверждать, что эти войны не прекратятся в ближайшие 100 лет. Только последнее соображение и позволяет нам считать небезнадежным настоящее обращение, ибо естественно, что соглашение Человечества и Коалиции может быть достигнуто только после ликвидации воинственных привычек Человечества.

ООН вынужден скептически относиться к Человечеству также по двум причинам, порожденным, впрочем, все той же примитивностью логики, а именно: отношение к технической цивилизации и страх перед смертью индивида...”.

Приведенное *Послание*, как бы мы к нему не относились, достаточно адекватно выражает главные принципы сказочно-метафорической концепции обучения, обнаруживая достаточно эвристичное научное содержание, особенно если принять во внимание то, что оно транслировалось в 1929 году, еще до выводов К. Геделя, положенных в основу знаменитой теоремы о неполноте. В целом послание выражает дух зарождающейся неклассической (и постнеклассической) научной парадигмы, о чем А.П. Назаретян пишет следующее:

"В первой половине XX века произошло шокировавшее современников "стирание граней между объектом и субъектом" [Борн, 1963]. Естествоиспытателям пришлось признать зависимость знания от его

носителя, от рабочих гипотез и применяемых процедур. А главное – тот факт, что сам процесс наблюдения (исследования) есть событие, включенное в систему мировых взаимодействий, и пренебречь этим обстоятельством тем труднее, чем выше требование к строгости результатов. Недоумение А. Эйнштейна по поводу мысли, глядящей на Вселенную, ознаменовало новую, неклассическую парадигму научного мышления.

Эта парадигма охватила естественные, гуманитарные науки и, что еще более важно, формальную логику и математику. Теорема К. Геделя о неполноте развенчала позитивистскую иллюзию о возможности чисто аналитического знания. Стали формироваться интуитивистские, конструктивистские и ценностные подходы к построению математических моделей, основанные на убеждении, что "понятие доказательства во всей его полноте принадлежит математике не более, чем психологии" [Успенский, 1982, с. 9]. Все это превратило субъекта знания из статиста, остающегося за кадром научной картины мира, в ее главного героя.

В дальнейшем классические идеалы науки подверглись еще более трудному испытанию. Идея субъектности охватила не только гносеологию, но и онтологию естествознания, обозначив контуры следующей, постнеклассической парадигмы. С распространением системно-кибернетической и системно-экологической метафор вопросы "почему?" и "как?" стали органично сочетаться и даже упираться в вопрос "для чего?"

Молекулярный биолог обнаруживает, что ферментный синтез регулируется потребностями клетки в каждый данный момент. Геофизик, используя целевые функции для описания ландшафтных процессов, ссылается на соображения удобства и называет это принципом эврителизма, т.е. сугубо эвристическим приемом, безотносительно к "философскому" вопросу, обладает ли в действительности ландшафт собственными целями. Физик-теоретик, спрашивая, для чего природе потребовалось несколько видов нейтрино или зачем ей нужны лямбда-гипероны, понимает, что речь идет о системных зависимостях. Представления, связанные с самоорганизацией, конкуренцией и отбором (организационных форм, состояний движения и т.д.), проникнув в неорганическое естествознание, продемонстрировали глубокую эволюционную преемственность между живым и косным веществом. А синтезированная Аристотелем и расщепленная Г. Галилеем и Ф. Бэконом категория целевой причинности вновь обрела права гражданства.

Постнеклассическая наука обогатила познавательный арсенал методом *элеватационизма* (от лат. *elevatio* – возведение), когда продуктивные метафоры распространяются не "снизу вверх", как требует редукционистская стратегия, а наоборот, от эволюционно позднейших к более ранним формам взаимодействия. Это помогает обнаруживать в прежних формах те присущие им свойства, которые служат онтологической предпосылкой будущего и, в частности, эволюционные истоки субъектных качеств, явственно выраженных в поведении высокоорганизованных систем...

Вместе с тем опора на тезис "Я существую" предполагает решительное перераспределение акцентов. В классической науке факт человеческого существования служил источником когнитивного дискомфорта и даже выглядел, по ироническому замечанию И. Пригожина [1985, с. 24], "своего рода иллюзией". Диаметрально противоположный взгляд выражает формула английского астрофизика Б. Картера (см. [Розенталь, 1985]): *Cogito, ergo mundus talis est* (Я мыслю, значит, таков мир). Иначе говоря, "любая физическая теория, противоречащая существованию человека, очевидно, неверна" [Девис, 1985, с. 154]; эта простая мысль стала аксиомой для многих современных естествоиспытателей" [Назаретян, *"Цивилизационные кризисы в контексте Универсальной истории"*, 2001, 2004].

Представленные рассуждения превращают сказочную метафору не только в развивающий, но и творческий фактор, когда человек творит, **"чтобы сказку сделать былью"**.

В данном отношении интересными являются выводы Р. Карнапа о **двух типах вероятности – логической (рефлексивной) и эмпирической (фактологической)** [Карнап, 1959, 1971, с. 76–79]. Эти типы вероятности находятся в обратно-корреляционном отношении друг к другу (что иллюстрируется отношениями между корпускулярным и волновым аспектами материи, соотносящихся с дискретно-линейным и континуально-целостным типами причинности, а также с двумя типами традиционной логики – логикой доказательства и логикой определения): чем точнее мы определяем логический (рефлексивный) аспект события или явления, тем более неточным оказывается его фактологическое осуществление.

При этом единство мира предполагает и единство этих двух типов вероятности, когда они могут влиять одна на другую и взаимно трансформироваться. Данный вывод, проистекающий из положения о безусловной целостности мира, предполагает методологическую изоморфность идеального и материального, физического и психического, актуального и потенциального, логического и фактологического. К этому контексту следует отнести и possibilistic концепции семантики возможных миров, впервые разработанные С. Крипке и Г. Монтегью [Крипке, 1974].

Единство двух представленных выше типов вероятности, соотносящихся с линейным и циклическим типами причинности, наиболее ярко реализуется в **эсхатологической проблеме “конца света”**, где актуальным является вопрос, можно ли избежать фатальных событий предполагаемого конца света.

Как наука, так и религия учат, что человеку по силам избежать неминуемого. В *Библии* мы находим примеры того, что люди, грехи которых переполняют “чашу терпения” Всевышнего, и которым пророки предрекают близкую гибель, могут спастись, если “покаются в грехах”. Здесь избежать катастрофы означает поверить в нее, то есть пророчество может оказаться ложным, если оно ожидается [Роуз, 1990, с. 4-9]. К аналогичному выводу приходит и постнеклассическая методология, которая показывает, во-первых, что наш мир един, поскольку на его фундаментальном квантовом уровне он является целостным нерасчленимым комплексом, где причина и следствие, прошлое и будущее, простое и сложное, единое и множественное, материальное и идеальное... не дифференцируются, где квантовые явления оказываются связанными так называемыми имплицативными – именно логическими связями. Данный имплицативный порядок предполагает единство событийно-фактологического и рефлексивно-гносеологического аспектов, способных влиять друг на друга. При этом логико-рефлексивный характер происхождения мира через редукцию волновой функции, обладающей скрытыми параметрами, реализуется именно через наличие **рефлексирующего Наблюдателя**, который размыкает зацикленный и погруженный в самого себя квантовый мир (гегелевское “в-себе-бытие”) в линейную цепь событий (“для-себя-бытие”) через Наблюдателя (Природу).

Обратно-корреляционная связь двух видов вероятности означает, что чем больше мы рефлексируем будущее событие, чем больше мы логическим образом ее предполагаем, чем больше мы уверены в ее реальности, тем менее фактологически достоверным является данное событие, потому что наше знание о событии “уничтожает” условия его актуализации.

Таким образом, информативность сообщения о событии (фактологическая вероятность, определяемая информацией в ее традиционном понимании) обратно пропорциональна логической вероятности, истекающей из рефлексии события – его предсказания (аналитического прогноза) человеком.

То есть, чем легче мы можем предсказать содержание сообщения о событии, тем меньше информации это сообщение содержит. Если исходить из антропно-квантового принципа соучастия, а также полагать, что мир един, то событийная и логическая вероятности с одной стороны взаимно дополнительные, а с другой – противоречат друг другу. Это значит, что чем больше мы знаем о том или ином будущем событии, чем более мы уверены в его реальности, тем менее вероятно, что данное событие произойдет, ибо наше знание о событии (его рефлексия) “уничтожает” реальные условия его актуализации. У А. С. Пушкина мы встречаем строки, выражающие идею, в истинности которой каждый из нас не раз убеждался на собственном опыте: “Неистощимой клеветой он провиденье искушал...” То есть, если о событии громко возглашают и все в это верят, то оно не происходит, потому что мы “сглазили” событие. С другой стороны, часто нежелательные события, имеющие негативную для человека коннотацию, которые реально не должны произойти, могут иметь место по “закону подлости” именно благодаря их яркому представлению, подхлестываемого страхом и всевозможными опасениями.

Таким образом, если ожидаешь (страшишься) определенного негативного события (“эмоционально” реагируешь на него как на реальное), которое не должно состояться, то оно “по закону подлости” происходит, что подчеркивали как Тертуллиан, так и Дж. Кеннеди. Кроме того, когда человек открывается мнимому событию с негативной подоплекой, то этот человек освобождается от него, что можно проиллюстрировать одним из краеугольных принципов поведения, которое ведет к успеху в жизни. Об этом повествуют как Д. Карнеги (“прими худшее, что может случиться”) [Карнеги, 1994, с. 24]), так и монах Силуан (“держи ум в аду”) [Сахаров, 1949]), как принцип “парадоксальной интенции” В. Франкла [Франкл, 1990], так и один из главных принципов медитативных практик буддизма (“завоевание через капитуляцию”), как поведенческие принципы даосизма [Хемфрейс, 1994, с. 68], так и психологическая концепция “эхо-магнита” В. Л. Леви [Леви, 1991].

Поясним вышеизложенное другими словами. Дело в том, что человек и окружающий его мир, по крайней мере на его фундаментальном квантовом уровне [Цехмистро, 1981, 1987, 2002], являются единым нерасчленимым комплексом, когда определенное событие и эмоциональная реакция человека на это событие предстают как два полюса одного явления, а субъективный и объективный аспекты реальности взаимно дополняют друг друга. Получается, что событие (стимул) и реакция на него оказываются связанными неразрывным образом. Событие, которое объективно будет иметь место в будущем, может ожидаться человеком и может при этом вызывать соответствующую эмоциональную реакцию, которая “реализует” это скрытое событие, то есть приводит к его “исчерпанию”, “уничтожению”. И наоборот, если мы эмоционально реагируем на некое воображаемое событие (желаем его актуализации), которое на самом деле, объективно не должно произойти, то это событие объективно порождается, формируется как нечто

реальное, так как реальным оказывается его обратная сторона – наша эмоциональная реакция на него ("транссерфинг реальности", "управление реальностью"). На этом принципе основываются механизмы магического влияния на события и их формирования [Раокриом, 1993], что находит психологическую интерпретацию как в виде концепции "эхо-магнита" [Леви, 1991], так и в виде квантово-физического феномена "волн будущего", "текущих" в настоящее, как в виде синергетического аттрактора, обнаруживающего влияния будущего (цели-аттрактора) на развивающуюся систему, так и в психолого-биологических феноменах "преформирования", опережающего отражения.

Согласно теории функциональной системы, хотя поведение и строится на рефлекторном принципе, но оно не может быть определено как последовательность или цепь рефлексов. Поведение отличается от совокупности рефлексов наличием *особой структуры, включающей в качестве обязательного элемента программирование, которое выполняет функцию опережающего отражения действительности* (у человека – это феномен симулированного, то есть мгновенного, узнавания, который в психологии помимо "опережающего отражения" получил названия "антиципации", "преперцепции" [Анохин, 1978], "объект-гипотезы" [Грегори, 1972], "преконцепции" [Lippman, 1965], прекогниции и др.). Постоянное сравнение результатов поведения с этими программирующими механизмами, обновление содержания самого программирования и обуславливают целенаправленность поведения.

Опережающее отражение действительности реализуется не только на основе уже сформированного опыта поведения у человека и животного. Можно говорить о *способности живых существ считывать информацию из будущего*, поскольку это будущее может оказывать влияние на настоящее, о чем свидетельствует упомнутый нами конструкт квантовой физики – "волны будущего", идущие из будущего в направлении настоящего¹⁰. Кроме того, квантовая физика открыла эффект неразложимого единства фундаментального квантово-фотонного уровня Вселенной, на котором такие аспекты, как единое и множественное, часть и целое, причина и следствие, настоящее, прошедшее и будущее... не дифференцируются [Цехмистро, 1987, 2002]. Важными в этом контексте представляются также и феномены функциональной асимметрии мозга человека, которые обнаруживают способность человека к предвосхищению будущих событий [Брагина, Доброхотова, 1988]. При этом будущее может влиять на настоящее (и прошлое) со всеми причинно-следственными аспектами, которые из этого проистекают¹¹.

Кроме того, здесь уместно говорить о *ретроградном торможении* (когда в процессе запоминания некоторого ряда информационных фрагментов последующие фрагменты, данные для запоминания, влияют на предыдущие, тормозя их запоминание) и некоторых удивительных психологических аспектах рассматриваемого феномена [Видеть будущее реально, 2011]: работа, которая готовится к печати в журнале *Journal of Personality and Social Psychology*, является результатом восьмилетнего исследования Дэрила Бема из Корнелльского университета в городе Итака, штат Нью-Йорк¹².

Эффект управления реальностью, который здесь имеет место, можно обосновать с помощью таких научных фактов. Начиная с 1996 года, резко возросло использование в исследованиях физических устройств – генераторов случайных чисел (ГСЧ). Указанные приборы основаны на записи так называемого **фликер-шума** и компьютерной обработке его сигналов, автоматически отражающих случайный набор чисел в виде нуля и единицы в сериях по 200 бит в секунду и подсчета по специальной программе **вероятности появления этих чисел** и ее отклонения от средних значений при наличии внешних воздействий. Как

¹⁰ М. Лайтман в "Кабале" пишет, что если бы не было будущего, то аннулировалось бы и настоящее [Лайтман, 1993, кн. 1, с. 65]. Принимая во внимание онто и филогенетическую динамику полушарий головного мозга, можно сказать, что, "начав жизнь с обращенности в будущее время, человек заканчивает ее только с обременяющим сознание индивидуальным прошедшим временем. В этом смысле само переживание индивидуальной жизни субъектом может быть представлено как переход от будущего к прошлому" [Брагина, Доброхотова, 1988, с. 180]. В сказочном зазеркалье Л. Кэрролла: "Он сейчас в тюрьме, отбывает наказание, а суд начнется только в будущую среду. Ну, а про преступление он еще и не думал!" [Кэрролл, 1985, с. 215].

¹¹ "Можно совершить ошибку в последний день своей жизни и всю жизнь расплачиваться за эту ошибку! К примеру, умирающий отец проклинает своих детей за то, что те плохо к нему относились. Дети же, в свою очередь, плохо всю жизнь относились к своему отцу потому, что проклянет их перед смертью! – В.Ю. Рогожкин" ("Эниология", 2006).

¹² Статистическая погрешность опытов Д. Бема составила один шанс на 74 миллиарда. "Я сознательно ждал, пока образуется критическая масса данных, чтобы быть уверенным в том, что это точно не статистическая погрешность", – сказал он. В своей статье, он описывает серию экспериментов с участием более чем 1000 студентов-добровольцев. В большинстве тестов, Д. Бем брал хорошо изученные психологические феномены и просто обращал вспять последовательность их проведения, таким образом, что событие, которое интерпретировалось как причина, происходило самым последним.

В одном из экспериментов, студентам показали список слов, а затем попросили вспомнить слова из него. Потом, они печатали отобранные случайным образом слова из того же списка. *Странным образом, студенты лучше вспоминали именно те слова, которые затем им приходилось печатать, а значит, будущее событие повлияло на их способность к запоминанию.*

В другом исследовании, Д. Бем адаптировал эффект "вдалбливания" – когда слово, появляющееся на короткий срок, воздействует на подсознание человека – так называемый 25-й кадр. К примеру, если при просмотре картинки котенка, появляется слово "урод", то человеку понадобятся больше времени на то, чтобы решить, что картинка симпатичная, по сравнению с тем, когда появляется слово "красиво". Проведя эксперимент в обратном порядке, Бем обнаружил, что эффект 25-го кадра действует в обоих направлениях.

Эта работа была подвергнута тщательной проверке, как заявил Чарльз Джадд из Колорадского университета в Боулдере, который возглавляет редакционную коллегию журнала *Journal of Personality and Social Psychology* [Bem Daryl].

известно в математике, появление таких чисел при непрерывной работе каждого ГСЧ является абсолютно случайным событием. Согласно международному проекту подобные генераторы были установлены в 60 странах мира, включая Россию, где они работают непрерывно все годы. Оказалось, что в дни, когда внимание мировой общественности привлечено к каким-либо важным событиям в жизни людей, например, к террористическому акту в Нью-Йорке 11 сентября 2001 года, смерти известных мировых личностей – принцессы Дианы, Матери Терезы, Папы Иоанна Павла II или к проведению (к результатам) общественно-значимых мероприятий в спорте, культуре (чемпионаты мира, знаменитые кинофестивали), все эти события находят отражение в работе ГСЧ.

Проявляется это в том, что точно в то же самое время, тот же день, час и минуты вероятность повторяемости одних и тех чисел среди всех ГСЧ резко и высоко (до 1%!) статистически достоверно возрастает. Это явление указывает на то, что имеется прямая связь в мировом масштабе между **Глобальным Сознанием** и эмоциональным состоянием людей, причастных к таким событиям, и работой электронных приборов типа ГСЧ. Как полагает физик М.В. Быстров, *фликер свидетельствует о глубокой гармонии, ускользающей от нашего рассудочного понимания. Естественной пришла вера в разумную организацию, установленную Творцом, которую можно понять только как результат творческого процесса*. Как пишет А.П. Дубров, механизм этих явлений и его причины пока неизвестны, но можно предполагать кумулятивное глобальное ментальное влияние огромных масс людей на работу ГСЧ на квантовом уровне и, следовательно, влияние на волновую функцию квантовых объектов и изменение энтропии самой системы. Следует особо отметить, что вообще использование ГСЧ имеет огромную статистику наблюдений, накопленную за более чем 40-летний период исследований в психофизике, а глобальное использование стало их естественным развитием [Дубров, 2006, с. 83-84, 179].

Этот и другие научные факты [Дубров, 2006, с. 83-84] говорят о том, что человеческое общество (как актуальное, так и виртуальное – в виде архетипов коллективного подсознания, по К. Юнгу) обнаруживает свой индивидуальный темпомир, который влияет на всех представителей этого общества через так называемые общественно-суггестивные нормы. "Сумасшедшие" ритуалы симоронистов направлены на освобождение человека от суггестивно-нормативной основы общественного существования. На это, собственно, направлена и известная в некоторых кругах исследователей концепция **трансферфинга – управление реальностью** [Зеланд, 2006; Собкович, 2007]. Рассмотрим ее главные аспекты – ключевые понятия и теоретические основы.

1. Реальность имеет бесконечное многообразие форм проявления. Многовариантность мира является его первейшим фундаментальным свойством. Любая модель представляет лишь отдельный аспект проявления реальности. Любая отрасль знания базируется на выбранном аспекте проявления реальности. Ваш выбор всегда реализуется. Что выбираете, то и получаете. Пространство вариантов – это поле информации о том, что было, есть и будет. Поле информации содержит потенциальные варианты любых событий. Вариант состоит из сценария и декораций. Пространство можно разбить на секторы, в каждом из которых свой вариант. Чем больше расстояние между секторами, тем сильнее различия в вариантах. Секторы с примерно однородными параметрами выстраиваются в линии жизни. Материальная реализация движется в пространстве как сгусток плотности. Излучение мысленной энергии материализует потенциально возможный вариант. Каждый организм вносит свой вклад в формирование материальной реализации. Когда параметры излучения меняются, происходит переход на другую линию. Вы не можете изменить сценарий, но вы способны выбрать другой. Не нужно бороться за счастье – можно просто выбирать себе вариант по душе.

2. Реальность (пространственно-временной континуум) является своеобразным полем (пространством) потенциально возможных состояний, в дальнейшем – пространство вариантов. Пространство вариантов является своего рода матрицей, шаблоном, по которому происходит движение всей материи. В нем сохраняется информация о том, что и как должно происходить в вещественном мире. Число разных потенциальных возможностей бесконечно. Сектор является звеном пространства вариантов, где содержатся сценарий и декорации, то есть траектория и форма движения материи. Другими словами, сектор определяет, что в каждом отдельном случае должно происходить и как выглядеть. Информация находится в пространстве вариантов стационарно, в виде матрицы. Структура информации организована в связанных друг с другом цепочках. Причинно-следственные связи порождают ход вариантов (потoki событий).

3. В окружающем пространстве в неограниченном количестве также находится Свободная энергия Космоса. Все живые существа могут определенным образом утилизировать эту энергию.

4. Свободная энергия входит в тело человека в виде центральных потоков, формируется мыслями (намерением) и на выходе приобретает параметры, соответствующие этим мыслям модальности.

5. Вне наблюдателя говорить что-либо конкретное о Реальности не имеет смысла. Лишь сознание (любая, а не только человека) проводит определенную структуризацию в Реальности. Параметры этой структуризации полностью задаются свойствами воспринимающего сознания.

6. Траектория движения субъекта в пространстве вариантов воспринимается как линия жизни (одним из проявлений которой, есть ощущение времени). Судьба человека (линия жизни) является цепочкой секторов, приблизительно однородных по качеству. Теоретически не существует никаких ограничений относительно возможных поворотов судьбы человека, поскольку пространство вариантов бесконечно.

7. Можно предположить, что такое движение происходит по векторам наименьшего сопротивления (своего рода геодезическими линиями, которые являются линиями на поверхности, главные нормали всех точек которых совпадают с нормальными к поверхности; кратчайшей линией на поверхности между двумя точками будет часть геодезической линии, которая проходит через эти точки; в механике геодезическая линия играет важную роль – по ней двигается точка, которая должна оставаться на поверхности в том случае, когда на точку не действуют никакие внешние силы). Вполне вероятно, что в пространстве вариантов существуют многообразные аттракторы (цели), этим объясняется сходство человеческих судеб.

8. Мир представляет собой дуальное зеркало, по одну сторону которого находится материальная действительность, а по другую – метафизическое пространство вариантов. Человек осознает реальность так, как его научили это делать. Жизнь подобна бессознательному сновидению наяву, потому что человек не имеет точки опоры относительно реальности. Спуститесь в зрительный зал и наблюдайте. Действуйте отстраненно, сдавая себя в аренду и оставаясь наблюдателем. Снижение уровня важности, движение по течению вариантов и координация дают возможность двигаться вслепую в сновидении наяву. Жизнь каждого живого существа – это сновидение Бога. Цель жизни, а также само служение Богу заключается в сотворении – творении вместе с Ним. Процесс достижения цели является двигателем эволюции. Изменчивость видов в процессе эволюции формируется намерением. Бог творит реальность и управляет ею через намерение всего сущего. Каждому живому существу Бог предоставил свободу и власть формировать свою реальность в меру своей осознанности ¹³. Если вы изъявляете намерение, считайте, что это намерение Бога. Как вы можете сомневаться в том, что оно будет исполнено? Не просить, не требовать и не добиваться, а создавать.

Представленная связь физического и психического обнаруживается в **феномене синхронности**: К. Юнг в книгах *"Синхронность и человеческая судьба"* (1955), *"Синхронистичность: акаузальный объединяющий принцип"* (1960) говорит о неизвестном процессе, который пересекает пространство-время и упорядочивает события (подобно архетипу, упорядочивающему сознание человека и человечества), чтобы события физической и психической реальности приобретали параллельное значение, когда казалось бы несвязанные процессы материального мира и человеческой психики положительным образом коррелируют друг с другом ¹⁴. К. Юнг определил синхронистичность как "одновременное наступление психического состояния и одного или нескольких событий внешнего мира, имеющих существенные параллели с субъективным состоянием на данный момент". Пауль Кремер в книге *"Закон последовательностей"* (1919 г.) писал, что последовательности "вездесущи и бесконечны в жизни, природе, космосе".

¹³ В Буддизме одной из целей человеческого бытия есть достижение человеком состояния **осознанности** – когда мы осознаем себя в любой ситуации (диссоциация в НЛП) и одновременно можем погрузиться в эту ситуацию (ассоциация). Осознавая себя и ситуацию мы как бы освобождаемся из уз обусловленного мира. Это достигается в основном при помощи ролевого ресурса нашего поведения – мы осознаем, что играем роли и не идентифицируем себя с ними. То есть, играя разные роли мы научаемся смотреть на себя и ситуацию со стороны (приобретая статус мудрого человека – мудрость может быть определена как эмпатическая способность стать на точку зрения другого человека), научаемся играть разные роли и идентифицировать себя с разными процессами и объектами, интегрируясь с внешним миром. Мы, таким образом, трансцендируем, преодолеваем себя, выходим собственные границы, утрачиваем чувство как собственной значимости, так и собственной незначительности. Показано, что с самого детства неуспех в чем-то приводит к формированию у ребенка комплекса неполноценности, который сопровождается различными зажимами (эффективный подход к преодолению зажимов в контексте ТОП – парадоксальная гимнастика Стрельниковой), страхами, неуверенностью, боязнью ошибиться. Комплекс неполноценности приводит к формированию защитной реакции – комплекса собственной значимости, исключительности (корень зла у Кастанеды), эскалации эгоцентризма и эгоизма. А это мешает формировать жизненный опыт (эгоистичные люди очень медленно развиваются). Именно трениговая активность может научить нас играть роли (например, в рамках систем Норбекова, Симорон и др.). И именно осознание иллюзии социального мира, актуализирующегося на основе ролевой активности его членов, позволяет человеку вычленив подлинное, неролевое начало самого себя и мира, то есть достичь своего предназначения.

¹⁴ Это находит свое отражение как в современной концепции универсального семантического пространства Вселенной (В.В.Налимов), так и в явлении психизации мира представителями примитивных социумов, которые наделяли неживые предметы эквивалентом сознания и способностью вести социальный способ жизни.