

УДК 371.2 (09)

Вознюк О.В.,
канд.пед. наук, доцент
(Житомирський державний університет імені І.Франка)

КРЕАТИВНА ДІЯЛЬНІСТЬ ПЕДАГОГА У СФЕРІ ДОШКІЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ: ГОЛОВНІ АСПЕКТИ ДОКАЗОВО-ЕВРИСТИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Вперше концептуалізується доказово-евристична педагогіка – новий напрям педагогічної науки, яка, оперуючи науковими фактами на основі логіко-евристичного розгортання думки, може вибудовувати різні фактологічні причинно-наслідкові ланцюжки та конфігурації, завдяки яким отримуються принципово нові педагогічні факти і наукові висновки, що дозволяє не тільки збагачувати педагогічну реальність, але й створювати принципово нові навчальні курси психолого-педагогічних дисциплін. Концептуалізація нової доказово-евристичної педагогіки здійснюється через демонстрацію доказової процедури з конкретної проблематики, присвяченій креативній діяльності педагога у сфері дошкільної педагогіки.

Ключові слова: доказова педагогіка, креативна педагогіка, евристика, евристична педагогіка, наукові факти, педагогічна реальність, креативний педагог, креативна діяльність, дошкільна педагогіка, навчальна казка, соціально-педагогічне середовище.

Як відомо, наука як форма суспільної свідомості складається із двох відносно протилежних видів наук – формалізованих (точних) та неформалізованих (гуманітарних), границя між котрими достатньо умовна, оскільки навіть повністю формалізовані науки (математика, логіка) використовують неформалізовані (описові) елементи (наприклад, образи, метафори), у той час як неформалізовані науки (наприклад, література) можуть застосовувати методи математичної статистики.

Однак, у неформалізованих науках, як правило, не спостерігається значного поширення методів логіко-математичного доведення, що отримали потужний розвиток у точних науках, наприклад у математиці, яка, базуючись на певних аксіоматичних началах, використовує формальні оператори – формули, завдяки яким формалізованим чином, не залучаючи реальні наукові факти (крystalізовані внаслідок певних експериментів), може отримувати нові наукові результати, коли наукові відкриття немов би знаходяться на "кінчику пера" (тобто коли ці відкриття здійснюються суто формальним чином).

Слід констатувати, що у гуманітарних науках, наприклад у педагогіці і психології, логіко-математичне доведення як процедура лінійного причинно-наслідкового розгортання певних тверджень (фактів) використовується вкрай рідко, якщо взагалі використовується. Однак зазначена процедура постає вельми евристичною, особливо тоді, коли у психолого-педагогічний контекст залучаються, крім суто педагогічних фактів, факти з інших наукових галузей, що дозволяє переборювати специфічні рамки педагогічної реальності та будувати доказову базу педагогічної науки на широкій міждисциплінарній основі.

Зазначене дозволяє говорити про **доказово-евристичну педагогіку** – новий напрям педагогічної науки, яка, оперуючи науковими фактами на основі логіко-математичного розгортання думки з елементами евристики, може вибудовувати різні фактологічні причинно-наслідкові ланцюжки та конфігурації, завдяки яким можна отримувати принципово нові педагогічні факти та висновки: як писав Б. Паскаль, "нехай не говорять, що я не сказав нічого нового: новою є сама диспозиція матеріалу...". Як зазначав В.І. Вернадський, об'єктивно-істинний, вічний та непорушний характер наукового знання знаходить своє вираження перш за все у наукових фактах, які володіють надзвичайно великою доказовою силою, а праця всіх видатних науковців пов'язувалася завжди з галузями найбільш великих наукових фактів, що дозволяло вченим здійснювати великі наукові відкриття. Так, М.В. Ломоносов став великим природодослідником завдяки тому, що він все життя працював у сфері конкретних фактів. Це ж стосується всіх великих науковців новітньої історії [Вернадський].

На наше глибоке переконання, праця з науковими фактами та твердженнями, які їх виражають, дозволяє не тільки збагатити та навіть наново створити педагогічну реальність, але й побудувати принципово нові курси педагогіки для студентів ВНЗ.

Доказово-евристична педагогіка використовує як раціональні, так і ірраціональні правила руху думки – *індукцію* (від одиничного до загального), *дедукцію* (від загального до одиничного), *традукцію* (мислення за аналогією, коли засновки і висновки є однакового ступеня загальності, тобто це рух думки – від одиничного до одиничного, від загального до загального, від часткового до часткового) та *інсайт* (інтуїція). Це дозволяє розширити **критерії отримання нового знання**, оскільки при цьому крім раціональних способів пізнання залучаються ірраціональні, які втілюються у *евристичній педагогіці* [Андреев; Вишнякова; Король; Хуторской] (ЕП) – процесі навчання, заснованому на принципах і правилах **евристики** (від грец. *heurisko* – відшукую, знаходжу, відкриваю), що є наукою, яка вивчає творчу діяльність, методи, використовувані при відкритті нових концептів, ідей і взаємозв'язків між об'єктами і сукупностями об'єктів, а також методики процесу навчання. Евристичні методи (інша назва евристики) дозволяють прискорити процес розв'язання задачі, проблеми.

Прообразом ЕП вважається маєвтика (грец. акушерство, повивальне мистецтво). Ця аналогія пов'язана з поняттям сократівських бесід – бесід, або суперечок, в яких Сократ за допомогою майстерно поставлених питань допомагав співбесідникові самому приходити до правильних висновків, народжувати нове (для нього) знання. Таким чином, Сократ виступав в ролі педагога, який вмilo прямо та опосередковано керував процесом пізнавальної діяльності свого учня, оскільки в ході бесід або суперечок він показував приклади творчого процесу вирішення задач за допомогою інтуїтивних прозрінь. Методи ЕП є різними прийомами і способами, якими користується педагог при навчанні учнів творчому, нестандартному рішенням як простих, так і нетривіальних задач. При цьому евристичні методи не передбачають використання точних алгоритмізованих правил, завдань, що прямо приводять до розв'язання певної проблеми за допомогою моделі семантичних мереж. Евристичний рух думки навпаки передбачає творче вирішення певної задачі як перехід від одного вузла знань (наукових фактів) до іншого через:

а) залучення зв'язку, що має малий пріоритет (тобто такий асоціативний зв'язок за аналогією, що рідко використовується у класичному процесі пізнання);

б) зв'язок, який взагалі не використовувався (так званий феномен бісоціації – термін А. Кестлера: бісоціативність, на відміну від асоціативності, є здатність до створення абсолютно нових, нетривіальних зв'язків; це сполучення того, що ніколи ще не було сполучене через "вибух" двох цілісностей та формування з них нової цілісності, що реалізує синергетичний ефект, котрий отримав назву "системний ефект цілісності");

в) діалектико-інтуїтивний перехід з побудовою нового зв'язку [Король].

Це дозволяє залучати до процесу пізнання факти (та твердження), взяті з різних предметних галузей знання, що виявляє потужний евристичний міжпредметний потенціал.

Відтак, доказово-евристична педагогіка використовує як класичні логічні засоби отримання нового знання, так і евристичні методи, сполучаючи абстрактно-логічну (однозначну, вузькодисциплінарну) та інтуїтивно-евристичну (багатозначну, міждисциплінарну) стратегії пізнання світу, що відповідає сучасним тенденціям розвитку наукового знання, який потребує залучення міждисциплінарних комплексних досліджень, що виявляють феномен наукових відкриттів, здійснюваних на стиках наукових напрямів.

У доказово-евристичній педагогіці нові педагогічні знання отримуються завдяки класичній теоретичній процедурі через вибудовування різних фактологічних причинно-наслідкових (логічних) ланцюжків та нетривіальних евристичних конфігурацій (які можуть вбудовуватися у ці ланцюжки), коли психолого-педагогічний експеримент може взагалі не використовуватися, що дозволяє зосередитись на теоретичному аналізі наявних фактів, яких у сучасній науці внаслідок інформаційному буму накопичено дуже багато: так, за останні 20 років в Україні захищено більш ніж 10 тисяч дисертацій з різних психолого-педагогічних напрямів, тому, як пише В. Чалідзе "Продовження інформаційного буму раніше або пізніше має привести цивілізацію до відмовлення від звичаю цитувати всіх попередників. Прийдеться розділити пізнання й історію пізнання" [Чалідзе, с. 6], оскільки вперше в історії людства ідеї і технології трансформуються у часі швидше, ніж покоління людей. Суттєво, що інформаційний бум зумовлений крім того і багатократною репродукцією та повторенням вже відомої інформації, а не зростанням кількості нових знань [Чалдини, с. 248].

Концептуалізації нової доказово-евристичної педагогіки і присвячена наша стаття, **завдання** якої полягає у демонстрації доказової процедури з конкретної проблематики, а саме – **роботі креативного, творчого вчителя з дошкільнятами**.

Демонстрація евристичного ресурсу доказово-евристичної педагогіки здійснюється покроковим чином завдяки розгортанню певних фактів (та відповідних їм тверджень), що певним чином охоплюють логіко-семантичне поле проблематики нашого дослідження, присвячене діяльності креативного вчителя у сфері дошкільного виховання. При цьому кожен факт (кожне твердження), якщо це доцільно, знаходить певне розкриття та тлумачення, де має місце логіко-евристичний розвиток цього факту, який породжує наступний факт і т.д.

1. Творчість – вищий рівень діяльності і життєдіяльності людини та, взагалі, природи в цілому, яка, за висловом деяких мислителів (Г. Спенсер), самоздійснюється через "творчу еволюцію".

2. Творчість як процес творчої діяльності передбачає створення децю принципово нового [Холодная].

3. Виникнення нового – це важлива методологічна проблема сучасної науки, оскільки теоретичний аналіз процесу виникнення нового виявляє парадокс розвитку.

Парадокс розвитку виражає філософську ідею телеологічного парадоксу, який полягає у тому, що нове виникає зі старого (як актуально нове) й одночасно не із старого, бо в цьому випадку стирається різниця між новим та старим: якщо нове виникло з старого, то воно, відповідно, містилося в ньому в потенційно-віртуальному стані і не є принципово новим. У К. Маркса даний парадокс виявляється в тому, що капітал виникає в обертанні й одночасно не в ньому. У Ч. Дарвіна новий вид виникає зі старого й одночасно не з нього [Югай, с. 22-23]. До цього ж предметного ряду відноситься і парадокс емерджентності щодо нових системних властивостей цілого, до яких не зводяться властивості складників цілого, який фіксує появу цілком нових феноменів немов би з ніщо.

Відтак, нове (нова система) покладено у будь-якому старому (старій системі) у прихованому вигляді як принцип, мета його розвитку. Але у цьому разі виникає питання про те, звідки з'являється це старе. Відповідь може бути тільки одна – старе виникає із ніщо (якщо старе виникає із самого себе, тобто існує вічно, то це суперечить аксіомам часового порядку і приводить свідомість людини в гносеологічну "безвихідь", [Кармин, 1981, с. 176-181].

4. Висновок – нове виникає із Ніщо, яке у конкретно-науковій площині має дві проєкції – фізичний вакуум (фізика, космологія) та ідеальне (психологія, філософія).

5. Фізичний вакуум (Ніщо), як вчить сучасна наука, є джерелом Всесвіту, що відповідає релігійним уявленням про створення світу Богом з Ніщо, однак це Ніщо також має бути створеним – відтак, Ніщо (ідеальне) створюється деяким гіпотетичним "чинником Х" (Богом, Абсолютом, Вищим Розумом...).

Як вважає академік Г. І. Наан, народження Всесвіту є процесом розщеплення "ніщо" на "дещо" і "антидещо" (надмірну і дефіцитну сутності, "плюс" і "мінус"), що приводить до актуалізації всіх відомих фізичних феноменів та забезпечує збереження фізичних законів [Наан, 1966; Зельдович, 1988]. Цей дослідник писав, що грубу модель вакууму можна уявити як нескінченно великий запас енергії одного знаку, компенсований таким же запасом енергії іншого знаку. Або, як відзначав І. С. Шкловський, "згідно поглядам сучасної фізики, вакуум є зовсім не абсолютною порожнечою, в якій рухаються різні матеріальні тіла. Насправді вакуум – це немов би величезний резервуар, наповнений всілякими, так званими "віртуальними" частинками і античастинками. За відсутності зовнішніх дій (наприклад, полів) ці віртуальні частинки не "матеріалізуються", їх немов би немає. Проте достатньо сильні або змінні поля (електричне, гравітаційне) викликають перетворення віртуальних частинок у матеріальні, які цілком можуть бути спостережувані" [Шкловський, 1977, с. 372].

Про це ж вчить і релігійна свідомість, яка стверджує, що світ, суще створене Богом з "нічого" (2 Мак. 7, 28). Але це ніщо у даному разі також має бути створеним – відтак, ніщо (ідеальне) створюється деяким гіпотетичним "чинником Х" (Богом, Абсолютом, Вищим Розумом...).

6. Відтак, нове як продукт творчості є, з одного боку, результатом творчості Вищого Розуму, а з іншого, – постає ідеальною сутністю.

7. Це дозволяє дійти висновку про те, що творча людина постає Божественною сутністю.

"Бог став людиною, щоб людина стала богом", – читаємо ми у вчителів Християнської Церкви.

8. Свідомість людини, що реалізується як процес мислення, оперує ідеальними об'єктами, при цьому ідеальне постає ключовим аспектом свідомості мислячої людини.

Як доводить квантова фізика, мислення як ідеальне у термодинамічному розумінні – це "енергетично безкоштовний" (негентропійний) феномен [Цехмистро].

9. Нове у акті творчості створюється з Ніщо як ідеального феномену, який можна інтерпретувати як цілісність з принципово новими системними властивостями.

На мові синергетики (міждисциплінарного напрямку сучасної науки, що характеризуються величезним ресурсом узагальнення (дійсності), ідеальне як принципово нове можна зіставити з системними (емерджентними, нададдитивними) властивостями цілого (цілісної системи), які не зводяться до простої суми елементів цього цілого і виникають емерджентним чином немов би з ніщо, що має сакральну природу: "Якщо двоє або троє зберуться в ім'я Моє, Я серед них", говорив Ісус Христос.

Наведемо спостереження французького ентомолога Луї Тома, який помітив, що окремих терміт є стохастичною сутністю, задіяною в хаотичному русі. Але якщо ми збільшимо число термітів до деякої "критичної маси", те відбудеться чудо: терміти почнуть створювати робочі бригади і, діючи найвищою мірою узгоджено, зводити грандіозну будівлю, виявляючи "велике знання" про спорудження в цілому. Це ж можна говорити і у відношенні всіх "суспільних тварин": окремо взята особина сарани не знає напрямку й мети руху під час міграції, а згряя – знає. У птахів також кожна окрема особина не знає напрямку міграції, але досить безлічі птахів зібратися разом, як казна-звідки виникає знання, якого до цього не було. Подібний же ефект "критичної маси" існує й у риб, а також у всіх суспільних тварин. Як з'ясувалося, "велике знання", чи "велика воля" керує всіма нюансами існування співтовариств живих істот. Усі вони, взяті в цілому, утворюють "живу речовину" В.І. Вернадського, що формує "цілісний планетарний організм" (Тейяр де Шарден), інтегрований у єдиний моноліт життя за допомогою так званих "слабких екологічних зв'язків" В.П. Казначеева [Казначеев].

При цьому ідеальне як нейтральне можна вважати *Істиною*, яку С. Б. Церетелі визначив як "єдність протилежностей" [Церетелі].

10. Ідеальне можна розуміти не тільки як системну властивість цілого, але й як нейтральне, котре можна уявити як єдність двох полярних аспектів системи, в якій згашуються та врівноважуються протилежності – ці полярні аспекти.

Так, можна говорити про дитину як результат еволюційно-креативного "врівноваження" чоловіка та жінки, а також про організм як єдність протилежних функцій та відповідних їм процесів, які в ньому перебігають [Вознюк].

11. На рівні психічних процесів людини діалектична взаємодія протилежностей, що породжує нейтрально-ідеальний продукт творчості – ціле (ідеальне, Ніщо) у найбільш повному та науково обґрунтованому вигляді простежується на рівні концепції функціональної асиметрії півкуль головного мозку, які відображають та освоюють світ протилежним чином.

Єдність протилежностей на рівні функціональної узгодженості півкуль, з одного боку, реалізується як творчо-медитативний процес: як свідчать енцефалографічні дослідження, під час демонстрації парапсихологічних феноменів має місце висока функціональна узгодженість у роботі правої і лівої півкуль головного мозку людини; крім того, у стані медитації спостерігається, функціональна синхронізація півкуль, тобто півкулі у психофізичному сенсі виступають єдиним цілим [Murphy, Donovan, 1985; David-Orme-Johnson, 1977].

З іншого боку, єдність протилежностей тут реалізується і на рівні логіко-семантичного освоєння дійсності людиною, що виявляється в операційній інтеграції, мовній дипластії, енантіосемії, парадоксі (двоїстості, парадоксальності смислів, яка проявляється, наприклад, у такій мовній конструкції, як оксимороні, прикладом чого може слугувати словосполучення "живий мертвець") – притаманному лише людській свідомості

психологічному феномену ототожнення двох елементів, які одночасно виключають один одного, що постає продуктивним психологічним механізмом орієнтації людини в оточуючому світі [Брагіна, Доброхотова, 1988, с. 10; Горелов, 1987, с. 79; Петров, 1982].

12. Мислення у повному сенсі цього слова (коли процес мислення реалізує поєднання протилежним один одному конкретно-образного правопівкульового та абстрактно-логічного лівопівкульового аспектів пізнання дійсності) постає творчим божественним актом створення ідеального – децю принципово нового.

При цьому поєднання зазначених протилежних аспектів, які виключають один одного, породжує парадокс, тому ідеальне як творчий продукт постає певним парадоксом, дивом. З іншого боку, цей продукт виявляється нейтральною сутністю, оскільки інтегрує (та аннігілює) протилежності.

Це ідеальне як *Ніщо* на рівні східної філософії постає пустотою (шуньєю), з якої Бог творить світ і завдяки якій людина сходить до креативної ролі Творця:

*Пустое все, но Мы от века
Из шуньи летим человека –
Забавно нам потом увидеть,
Как с человека шунья выйdet.*

13. Нейтральне (ідеальне, парадоксальне) – це результат творчого мислення і одночасно його умова.

14. Завдяки нейтрально-ідеально-парадоксальному – ключовій властивості творчого акту та, відповідно, творчих людей, останні характеризуються певними парадоксально-інтегральними якостями.

Розглянемо ці якості більш докладно [Вознюк, с. 430-435; Дорфман, Ковалева, 1999; Холодная]:

1) Істоти, у яких розвинутий пошуковий механізм, що є суттєвим для процесу творчості, характеризуються емпатійністю, мінімальною агресивністю щодо свого оточення та найбільш чутливі до потреби допомогти іншим, коли творчість та альтруїзм позитивно взаємокорелюють. При цьому творчість є основою розвитку емпатійних здібностей, здатності розуміти точку зору іншої людини, формування непрагматичної, духовної ціннісно-світоглядної орієнтації особистості.

2) Творчість передбачає вихід за межі рольових установок особистості, вміння дистанціюватися від ситуації готує умови для досягнення однієї з головних цілей розвитку людини – статусу творчої особистості, оскільки творчість є виходом у сферу багатозначного, багатомірного, парадоксального, бісоціативного мислення та розуміння реальності та її опанування; творчість передбачає актуалізацію надситуативності як здатності суб'єкта виходити за межі однозначних конструкцій “зовнішньої доцільності”, як самодетермінована поведінка, котра реалізується завдяки її внутрішній мотивації.

3) Творчість, що постає однією із цілей розвитку особистості, є цілісним утворенням, вона не обмежується такими аспектами функціонування психіки людини, як образний, логічний, поведінковий та ін., а проявляється на всіх рівнях психічної активності людини.

4) Творчості притаманні синергетичні риси, тому творча людина виявляє феномен творчої багатомірності, нададдитивності, коли окремі таланти людини складаються із суми її талантів, тому творчі люди виявляються двоїстими, парадоксальними, амбівалентними істотами, яким притаманні риси, що взаємно виключають одна одну.

5). Творчість людини виявляє тісний зв'язок з обдарованістю, однією з наріжних особливостей якої є здатність до творчих актів, коли розвиток творчої особистості має спрямовуватися на якості, що присутні обдарованим особистостям. При цьому творчість постає також і креативністю, яка у широкому розумінні – це творчі здібності в усій різноманітності їхнього прояву, коли показниками креативності можна виділити: розвиток фантазії, уяви, здатність до генерації ідей; синтетичні здібності; оригінальність та ефективну організацію мислення; сприйнятливості до проблем і суперечностей, відкритість до інновацій; розвинуту інтуїцію, високий ступінь використання підсвідомості; розвинуте асоціативне мислення та його метафоричність, прагнення до знаходження нових смислів, емпатія, альтруїзм, парадоксальність, цілісність і об'ємність сприйняття, оригінальність, гнучкість та асоціативність мислення, здатність до перенесення досвіду в нову ситуацію та до об'єктивних оцінок, легкість генерування ідей, здатність до прогнозування.

6) Творчі люди орієнтуються на зв'язок предметів та явищ світу, вони здатні знаходити приховані властивості предметів та встановлювати між цими малоімовірними властивостями зв'язок, орієнтуючись на гіпотезувальне світосприйняття – здатність до висування багатьох гіпотез, що потребує актуалізації нечіткої, "сутінкової", багатозначної логіки сприйняття світу.

7) У талановитих та геніальних людей виявляється численніші зв'язки між окремими мозковими полями, коли розумові здібності залежать не від розміру мозку, а від кількості зв'язків між нейронами і швидкістю їхнього встановлення.

8) Творчість передбачає інтеграцію активного та пасивного підходів до освоєння світу. З одного боку, творчість є правопівкульова діяльність головного мозку людини, характерною рисою якої є синтетичне, цілісне сприйняття дійсності. З іншого – для творчості як процесу побудови нових смислів необхідне множинно-аналітичне середовище, яке сприймається на рівні лівої півкулі головного мозку людини, що багате на множинність понять та концептуальних схем. Творчість саме й передбачає сполучення “правого” та “лівого” принципів життєдіяльності людини, коли єдине і множинне зливаються, коли людина, що характеризується правопівкульовим прагненням до єдності, здатна оперувати лівопівкульовими атомарними категоріями, з'єднуючи їх та створюючи нові унікальні смисли.

9) Можна диференціювати окремі, часто достатньо суперечливі, характеристики емоційної сфери творчих особистостей: підвищену чутливість (Р.Кеттел), імпульсивність (Ф.Баррон), високий енергетичний рівень,

підвищену сприйнятливості (К.Текекс), неповторне поєднання деяких акцентуєваних рис особистості (Л.Б.Єрмолаєва-Томіна), відхилення від шаблону у поведінці, впертість (У.В.Кала), емоційну забарвленість окремих процесів, емоційне ставлення, вплив почуттів на суб'єктивне оцінювання, емоційне занурення у діяльність (В.О.Моляко), емоційну сензитивність та лабільність (ригідність), високий рівень емоційної збудливості (В.М.Козленко). Зазначена підвищена емоційність, відповідно до інформаційної теорії емоцій П.К. Сімонова (відповідно до якої емоції – це результат дефіциту актуальної інформації, а остання відображає міру невизначеності), означає потреба творчих особистостей в інформації, тобто відкритість до невизначеності.

10) Формування здатності до творчості як вищої самодостатньої, самостимулюючої та самостійної цінності, що випливає з пошукової активності (інстинктивно характерної для всіх живих істот) приводить до того, що творча людина, спрямовуючись на творчу активність як автономну самоцінну сутність, звільняється від “принципу корисності” та починає сприймати іншу людську істоту, потенційного носія творчості, як вищу самодостатню цінність.

15. Якщо ключовим аспектом творчого акту та творчої людини як ініціатора цього акту постає самодетермінація як внутрішня мотивація її поведінки [Богоявленская, 1983, с. 34-59; Кудрявцев, 1997, с. 16-30; Петровский, 1992, 1996, с. 91], то ця ж властивість постає і ключовою для особистості, "Я" людини, яке за своїм визначенням здатне здійснювати вільні вчинки та виявляє внутрішню мотивацію – внутрішній самодетермінований регулятор людської поведінки.

16. Особистість людини – це принципово творча, самодетермінована божественна сутність, яка внутрішньо притаманна людині (міститься в ній у віртуально-прихованому вигляді і виявляється потенційним ресурсом її еволюції) та одночасно постає метою її розвитку (І.Д. Бех, А.В. Петровський).

17. Для того, щоб виховати самодетерміновану творчу, а тому парадоксальну істоту, слід залучати парадоксальне ж багатогранне соціально-педагогічне середовище та відповідні багатомірні педагогічні впливи.

Традиційно вважається, що виховні дії на дитину повинні бути узгоджені і не суперечити одна одній, при цьому не повинно мати місця неузгодженість між вербальними (словесна інформація) і екстравербальними (жести, емоційні реакції) сигналами, які поступають до дитини від його батьків і інших людей, інакше це може призвести до серйозних психологічних проблем. Але якщо прийняти до уваги те, що розвиток особистості як суверенно-унікальної, вільної сутності реалізується в подійно-поведінкових зонах невизначеності, коли особистість формується на "межах виховних дій", в суперечливих, парадоксальних, багатомірних умовах соціального буття, що для розвитку особистості згубним є процес соціалізації, здійснюваний на основі однозначного "чорно-білого" поведінкового коду і системи цінностей, то стає зрозумілим, що **парадокс є одним з основних чинників формування особистості (як магістральної освітньої мети)**, що неузгодженість вербального і екстравербального (коли існують суперечності між "словом і дією") якраз і розкриває перед людиною у дійсному світі драматичну, парадоксальну і багатовекторну безодню його космо-природно-соціального середовища, здатну через це створювати умови для формування особистості, яка характеризується саме багатовекторною і парадоксальною природою та може оперувати багатозначністю, що постає головною особливістю **творчої поведінки і діяльності**.

Цей висновок не означає, що слід уникати стану узгодження вербального і екстравербального і спеціально створювати інформаційно-поведінковий хаос з метою виховання особистості. Парадоксальність даного процесу якраз і передбачає поєднання узгоджених і неузгоджених вербальних і екстравербальних сигналів для того, щоб дитина уміла їх розрізняти і вчитися існувати в такому впорядковано-неупорядкованому середовищі, що сполучає хаос і космос, піднесене і профанічне, прекрасне і жахливе...

Саме на цій основі у дитини формується амбівалентне ставлення до життя, що унеможливає її розвиток у напрямку шизоїдного типу: “У випадку, якщо в дитини не формується амбівалентне ставлення до об'єкта, і всі об'єкти здаються йому або тільки гарними, або тільки поганими без ніякого плавного переходу і якщо таке сприйняття навколишнього світу закріплюється, то все це слугує передумовою для подальшого розвитку у напрямку шизоїдного типу” [Обухова, с. 110], що характеризується атомарно-дискретним, агресивним, антитворчим сприйняттям світу. Суттєво, що саме амбівалентність як “баланс протилежностей” (П. Вайнцвайг) є живильним підґрунтям для розвитку творчої особистості (творчі особистості є парадоксальними істотами, що характеризуються амбівалентними, взаємовиключними психологічними і поведінковими особливостями).

Цей висновок знаходить втілення у новітньому **амбівалентному підході** у педагогіці, який виник внаслідок зустрічі полярних феноменів педагогічної практики (колективу й індивідуальності, хаосу і порядку, свободи і відповідальності, диференціації й інтеграції тощо) і філософсько-психологічного поняття "амбівалентність" як здатності людини осмислювати будь-яке явище через дуальну опозицію – з двох протилежних сторін, які суперечать одна одній та взаємно виключають одна одну, що дозволяє досягти цілісного статусу мислення через взаємну зміну, доповнення протилежностей, їх взаємопроникнення, постійного "перетравлювання" смислу через кожний з протилежних полюсів (С.У. Гончаренко).

18. Розвиток людини у напрямі формування особистості з'ясується завдяки залученню концепції функціональної асиметрії півкуль головного мозку людини.

Півкулі постають певним психофізіологічним фокусом людського організму, оскільки з їх функціями прямо або побічно пов'язані такі аспекти людської істоти, як механізми цілеутворення і пошуку (вибору) способів досягнення мети, енергетична й інформаційна регуляція поведінки, емпатія і рефлексія, екстраверсія й інтроверсія, довільна і мимовільна сфери психічної діяльності, перша і друга сигнальні системи, сила і слабкість нервових процесів, їх лабільність і інертність, збудження і гальмування, Я і не-Я, ерготропні і трофотропні функції організму, симпатична і парасимпатична гілки вегетативної нервової системи, фази сну

(права півкуля активна у фазі швидкого сну, а ліва – повільного), вольовим та пасивно-сугестивним станами, позитивним і негативним зворотнім зв'язком та ін. Автоматична мимовільна дія включається в правопівкульову, а неавтоматична, довільна – лівопівкульову сфери психічної активності. Права півкуля як субстрат підсвідомого орієнтується на високочастотні інформаційні сигнали (емпірика, циклотимність, високоемоційні реакції), ліва як субстрат свідомого – на низькочастотні (рефлексія, шизотимність, холодноемоційні реакції), коли шизотимний тип людини орієнтується на потенційно-можливий аспект реальності, а циклотимний – актуально-дійсний.

Потрібно відзначити, що в онто- і філогенезі живої істоти спостерігається поступове зростання півкульової асиметрії, найбільший вираз якої досягається в зрілому віці. Потім півкульова асиметрія поступово нівелюється. Виявляється стан функціонального синтезу півкуль, коли літня людина, збагачена життєвим досвідом, по суті перетворюється на дитину з її пластичною психікою і безпосередністю сприйняття світу (що є, певною мірою, акмеологічним ідеалом). Можна сказати, що розвиток людини проходить від правопівкульового аспекту психіки (у немовляти обидві півкулі функціонують як єдине ціле в основному за принципом правої півкулі) до лівопівкульового, а від нього – до функціонального стану півкульового синтезу. Якщо брати до уваги, що права півкуля функціонує в теперішньому часі зі спрямованістю у минуле, а ліва – в теперішньому часі зі спрямованістю у майбутнє, то можна стверджувати, що розвиток людини природним чином йде від минулого до майбутнього, а від нього – до синтезу минулого і майбутнього, коли просторово-часова дихотомія буття нівелюється і людина звільняється від "прокляття Кроноса", яке споконвічно пригнічує її. Тут актуальна і потенційна реальності інтегруються, а буття людини і форми освоєння світу помітно збагачуються. Людина ж постає як духовна істота, яка, за біблейським виразом, сповнена віри і "невидиме сприймає як видиме і дійсне".

Як свідчить нова інтегративна парадигма освіти, що базується на концепції функціональної асиметрії півкуль, метою розвитку людини є досягнення синтезу право- і лівопівкульових аспектів психіки (типів мислення), коли такі полярні категорії, які випливають з функціональної природи півкуль, як образ і ідея, предмет і знак, відчуття і думка, єдине і множинне "зливаються". Унаслідок такого процесу формується основа для інтуїтивно-медитативного, евристичного, розуміючого віддзеркалення дійсності. У цьому процесі конкретне й абстрактне, експресивне і логічне, зливаються воедино, породжуючи феномен автентичного, істинного і в той же час парадоксального буття, а людина постає як гармонійна, духовна, творча істота.

При цьому важливим є те, що онто- та філогенетична динаміка півкуль виявляє рух від підсвідомого (правопівкульового) до свідомого (лівопівкульового), а від нього – до їх синтезу та виходу до надсвідомого (К.К. Станіславський, В.П.Симонов). Саме на основі функціонального поєднання двох сутностей, що виключають одна одну – емоційно-образного та абстрактно-логічного – "генерується" стан творчості, оскільки одна із новітніх концепцій механізму творчості пов'язана з поняттям бісоціації, яка використовується як сучасний пояснювальний принцип творчого статусу людини. На протиположному зв'язку понять, який виникає під впливом уже "проторованих" схем досвіду, на основі повторення понять, що виникли у часі і просторі і пов'язані з подібністю, суміжністю або контрастом, бісоціації виникають внаслідок поєднання ідей, які не мають між собою очевидної спільності і зв'язок між якими іноді виглядає як протиприродний. Саме це виявляє дипластію – здатність людини поєднувати в одному життєвому контексті речі, що взаємовиключають одна одну.

19. Якщо розвиток людини йде від правої півкулі до лівої, а від неї до їх функціонального синтезу, то це означає, що соціально-педагогічні впливи, які реалізуються на рівні правої півкулі (у дошкільному та молодшому шкільному віці), трансформуються у певні абстрактно-логічні форми на рівні лівої півкулі, яка, таким чином, містить у прихованому вигляді правопівкульовий конкретно-образний матеріал, який як результат педагогічного впливу визначає розгортання лівопівкульових процесів (у середньому та старшому шкільному віці).

Принцип неперервності психічної діяльності людини передбачає єдність півкульових стратегій обробки інформації як в плані синтетичного, так і діахронічного аспектів аналізу еволюції людини. Цей аналіз доводить, що правопівкульова психіка, розвиток наочно-образного мислення, здібність до емпіричних узагальнень у дитини відіграють нарізну роль в житті дорослої людини та "не є лише тимчасовим етапом, який потрібно пройти якомога швидше, щоб "замінити" його вербально-логічним мисленням" [Тихомиров, с. 229]. Важливо знати, що цей тип мислення "виростає" з багатозначного метафоричного правопівкульового освоєння дійсності людиною, при цьому, як свідчить парадигма освіти та навчання, що базується на концепції функціональної асиметрії півкуль головного мозку, метою розвитку людини є досягнення функціонального узгодження, синтезу правопівкульового та лівопівкульового аспектів психіки, коли такі феномени, що співвідносяться з функціональною природою півкуль, як образ та ідея, предмет та знак, почуття та думка, єдине та множинне сполучаються, формуючи базу для інтуїтивного, медитативного, евристичного, просвітленого, розуміючого відбиття дійсності та її опанування, в процесі чого конкретне та абстрактне, експресивне та логічне з'єднуються, породжуючи феномен автентичного, істинного буття.

Зрозуміло, що півкульовий синтез передбачає повне розкриття ресурсів "правого", творчого аспекту психіки (суть творчості полягає у вмінні мислити цілісно, багатозначно, поєднуючи факти та реалії, що належать до різних і навіть полярних онтологічних та гносеологічних сфер реальності), необхідно не поспішати замінити активність правої півкулі лівою. А. В. Запорожець пише, що розум людини, у котрої у дитячі роки не сформувалось належним чином безпосереднє сприйняття оточуючого світу та наочно-образне мислення, може одержати згодом односторонній розвиток, набути надмірно абстрагованого від конкретної дійсності характеру [Запорожець]. Більше того, як вважає Е. Берн, саме у дитинстві кристалізується повний "сценарій" майбутнього

життя людини [Берн, с. 192–206], а психологія С. Грофа доводить, що пренатальне та постнатальне існування дитини формує модель майбутнього життя. Такий механізм формування майбутнього сценарію життя у дитини пояснюється тим, що в цей час у неї спостерігається активність переважно правопівкульового аспекту психіки, при цьому права півкуля активна у стані гіпнотичного трансу [Каструбин]. Потрібно сказати, що явище, яке одержало назву *імпрінтінг* (від англійського *imprinting* – швидке, одноразове запам'ятовування) як процес формування міцних слідів зам'яти, має місце саме в контексті афективної ситуації, коли активна права “емоційна” півкуля.

20. Відповідно, спостерігається своєрідне кодування майбутньої поведінки людини через правопівкульову "призму" наочності та образності, що знаходить своє найбільш послідовне відображення саме у казковому, метафоричному способі осягнення та освоєння буття, що на рівні дошкільного виховання реалізуються у розвитку педагогіки навчальної казки [Большунова, с. 110].

Феномен функціональної неперервності півкуль головного мозку передбачає єдність міфу та науки, їх взаємне обертання, коли міф може одержувати наукове розуміння, а сама наука використовувати “наукові міфи” (Томас Кун). Слід сказати, що, як вважають деякі вчені, властивість міфологічного відображення дійсності є чи не єдиним засобом впливати та змістовно визначити об'єкти високого ступеня абстракції. Адекватне пізнання світу людиною передбачає сплавлення наукового (однозначного, переважно лівопівкульового) та міфологічного (багатозначного, переважно правопівкульового) типів осягнення світу, а це формує автентичну реальність як Істину (як “єдність протилежностей”), у сфері якої з'єднуються протилежності і формується особлива властивість – притаманний тільки людській свідомості психологічний феномен ототожнювання двох елементів, що виключають одна одну. Це дає можливість розвивати діалектичне і парадоксальне світобачення, досягаючи стану “не-дуальності”, який у рамках психотехнік буддизму трактується як провітлення, що може розумітися як один з головних вимірів духовності людини.

Історія людства доводить, що казка, притча, билина, міф, байка та інші прийоми інакомовного, метафоричного відображення дійсності виступали та виступають одним із найбільш важливих засобів освоєння людьми певного типу культури, своєрідним шляхом “входження” в неї, виявляються головним вербальним засобом навчання та виховання на початкових етапах розвитку людського суспільства. Для дитини, що знаходиться на початковому етапі розвитку людської особистості, також характерна міфологічна та епічна картина світу, яка потім підкорюється теоретичній та прагматичній науковій картині. Треба сказати й те, що міф, казка містять у собі еталони нормативної поведінки, мудрість народів світу [Большунова], дозволяють прогнозувати події, будувати свою поведінку на основі конструювання моделі світу, виступають при цьому особливим культурологічним феноменом. Казка, міф можуть розумітися як специфічна форма підсвідомих (“природжених”) ідей архетипів, “матриць мислення” людства [Крымский].

Роль казки в житті людини виявляється найбільш повно при аналізі явища функціональної асиметрії півкуль головного мозку людини. Можна сказати, що права півкуля, яка виражає синтетичний аспект знання та відображає світ за принципом “все у всьому”, втілює в собі перед-логічне (наочно-образне, наочно-дійове) мислення людини, яке в процесі її розвитку починає “конкурувати” з більш молодію в еволюційному відношенні лівопівкульовою психікою людини, що виражає аналітичний аспект знання і відбиває світ дискретним, множинним, абстрактно-логічним, аналітичним, вербальним чином.

Найбільш чітко казку як засіб навчання репрезентовано в Новому Завіті у вигляді притч, де конкретний образ та його інтерпретація показані як співіснуючі. У казці право інтерпретації віддається читаючому або слухаючому. Дане право реалізується ним на тому чи іншому рівні когнітивних “домагань”, у тих чи інших концептуально-теоретичних формах. При цьому сфера наукових змістів, що видобувається в процесі такої інтерпретації, практично необмежена. Більш того, емоційний, наочний, конкретний й чуттєвий фон казки може бути базою для розв'язання проблемного завдання, бо, як показали дослідження, стан емоційної активації включається у процес розв'язання проблеми, виконання тих чи інших дій. А сама емоція (як явище правопівкульової активності) виступає передуючим етапом розв'язання завдання [Тихомиров], постає “паливом” для психофізіологічного “казану”, де готується це розв'язання і де логічне знання присутнє у “згорнутому”, “зашифрованому” вигляді.

Казка, як втілення аналітичного знання у “згорнутій” синтетичній формі, виступає у вигляді системи підсвідомих архетипових ідей, які здатні трансформуватися в науково-теоретичні схеми. Чим глибше занурюється дитина у світ казок та чим більш просторий цей світ, тим більше науково-теоретичних змістів вона згодом здатна сприйняти, видобути та кристалізувати. Отже, казка, міф, народна релігійна традиція, ритуал, як форми активності переважно правопівкульової психіки, є принципово необхідним засобом навчання та виховання дітей не лише дошкільного, але й молодшого шкільного віку, протягом якого весь шкільний процес, всі його аспекти, всі шкільні предмети повинні бути реалізовані саме через казку, міф та інші подібні явища.

Особливу увагу слід звернути на практичне втілення казкової аури – гри. Тут можна говорити про культурологічну теорію “людини, що грає”, яка створена І. Хайзінга, який фіксує той світовий шар, де має місце взаємодія протилежних початків життя і відбуваються екзистенційні процеси. Як говорив А. Ейнштейн, “теоретична фізика – це іграшки в порівнянні з дитячою грою” [Как построить свое, с. 21]. Гра як така є антиентропійною сутністю, її називають “надлишковою”, “уявною”, “вакуумною активністю” [Как построить свое, с. 45]. При цьому “дитині притаманно переживання цілісності та злитності себе з оточуючим світом, котре лежить в основі естетичного та морального освоєння світу” [Как построить свое, с. 57]. Дитина, що зайнята в грі (наріжному виду дитячої активності), кидає виклик “здоровому глузду”, затверджує дух творчості, “нонсенсу”, перекидає реальність, розвиваючи багатозначне, нетривіальне бачення світу. Таким чином, “парадокс і нонсенс є проявами самоутвердження людського розуму” [Как построить свое, с. 49].

Так звана “позитивна психотерапія” (яка вважає, що втрата сенсу життя, що веде до психосоматичних захворювань, є наслідком односторонності, нецілісності при погляді на світ) використовує казкові, міфічні історії, притчі, метафоричні образи для побудови цілісного сприйняття світу та лікування пацієнтів. Семантична тканина казки виявляє суттєвий психотерапевтичний вплив на підсвідоме дитини. Поряд з визнаними казками, що пройшли історичний іспит і залишилися у фольклорній скарбниці людства завдяки тій обставині, що вони несли інваріантний за своїм впливом підтекст для різних культур (позитивна психотерапевтична дія яких поза сумнівом), створюються казки з аморфним, або негативним психотерапевтичним ефектом.

Вплив казки на дитину має скоріше ситуативний, спонтанний, ніж прогнозований, технологічний характер, що розповсюджується й на традиційно визнані казки. Казка актуалізується, коли дитина знаходиться у особливому стані сприймання світу на рівні підсвідомості. У цей момент дитина відкрита та незахищена від зовнішніх впливів, тому добір казок і спосіб донесення їх до дитини має принципове значення з позиції психотерапії.

Можна дійти висновку, що назріла нагальна необхідність в розробці спеціального психолого-педагогічного напрямку, який би займався проблемою навчаючої казки, актуальність котрої незмірно зростає разом з практично повним усуненням релігійного, міфологічних інститутів у сучасному суспільстві. Однією з програмних цілей цього педагогічного напрямку може бути розробка процедур складання навчаючих казок та інтерпретація вже існуючих.

Наведемо приклад однієї з таких інтерпретацій. У російських казках “*Про рину*” та “*Про курку Рябу*” ми можемо знайти втілення у формі наочно-дійового мислення багатьох математичних, фізичних, філософських, логічних принципів. Це й закони переходу кількості в якість, заперечення заперечення, а також правило послідовного аналітичного (“ланцюгового”) мислення: “...баба за діда, дід за ріпку...”. Це й один із законів катастроф (“...мишка хвостиком махнула та яєчко розбилосся...”), який говорить, що будь-яка система може достатньо довго чинити опір зовнішній руйнівальній дії за рахунок внутрішніх компенсаторних можливостей, доки вона не вичерпає ресурси свого “гомеостазу” та не почне розпадатися, при цьому даний розпад набуває лавиноподібного катастрофічного характеру, приводом для якого може слугувати зовсім незначна обставина [Арнольд, 1990].

Казка виступає як засіб розвитку спонтанно-парадоксального світосприйняття – вінця (та одночасно початкової точки) розвитку людини. Тут можна говорити про казки Л. Керрола, а також про традицію символічної інверсії, яка в дитячому словотворенні виявляється у вигляді “перевертишів” (“ехала деревня мимо мужика, вдруг из-под собаки лают ворота”) [Чуковский, 1958]. Казка може бути підмогою і у вивченні історії, оскільки багато історичних подій подібні до структури чарівної казки, що відкриває “широкі перспективи для встановлення типових структур історичних подій” [Еременко; Пропп].

Казка може бути засобом обробки та розвитку внутрішнього коду внутрішньої мови дитини, де слова, як правило, замінюються іншими сигналами, наочними схемами. Діти зіштовхуються із серйозними труднощами при переході від прослуханого тексту до аналогічного, але переданого “своїми словами”, зумовленими недостатньою сформованістю внутрішньої мови, в якій слова, поняття, як правило, замінені іншими сигналами (образами, метафорами, наочними схемами тощо) [Жинкин]. Казка з її метафоричністю засобів вираження та принциповою зверненістю до правопівкульового психічного відображення дійсності є надійним інструментом формування внутрішньої мови дитини.

Казка виступає як засіб розвитку спонтанного, парадоксального світосприйняття – вінця (та одночасно початкової точки) розвитку людини. Тут можна говорити про казки Л. Керрола, а також про традицію символічної інверсії, яка в дитячому словотворенні виявляється у цікавих мовних витворів дітей.

Гармонійна людина розуміється нами як така, що поєднує правопівкульову (багатозначну, метафоричну) та лівопівкульову (однозначну, аналітичну) логіку, типи мислення, що постає як єдність циклічного та лінійного детермінізму, котра (єдність) дає вихід у сферу розвитку парадоксальної діалектичної логіки та детермінізму, основи яких закладено саме в парадоксальних казках.

Казка також виступає важливим засобом розвитку творчих здібностей дітей молодшого віку, що зумовлено характерними для них особливостями сприйняття дійсності, передусім через призму міфологічно-казкових сюжетів. І якщо найбільш суттєвою стороною нашого світу є рух, перетворення одного в друге, то казки, що рясніють різними метаморфозами, що багаті на міфологічно-циклічні події, якомога краще дають дитині уявлення про ідею нашого мінливого, плинного, парадоксального світу.

Творчість є виходом у сферу багатозначного, багатомірного розуміння реальності та її опанування, тобто творчість передбачає актуалізацію феномену переборення ситуативної даності як здібності суб'єкту виходити за межі однозначних конструкцій “зовнішньої доцільності” [Кудрявцев], як вміння бачити ціле раніше за частини. Казка у даному випадку може виступати у вигляді засобу розвитку творчого уявлення дитини, її вміння переходити за межі безпосереднього буття та маніпулювати категоріями потенційного, віртуального. Саме така над-ситуативна дія забезпечує стихійну орієнтацію дитини у сфері живих точок росту людської культури, оволодіння формами духовного й практичного досвіду людства, саме тут виявляється “механізм універсалізації зони ближнього розвитку дитини, її розмикання в перспективу необмеженого становлення людини суб'єктом культури та історії [Кудрявцев].

Заклик до повного використання еволюційних ресурсів правої півкулі, коли ми не поспішаємо переходити до суто лівопівкульових форм діяльності (тобто просто ігноруємо принцип “випереджаючого розвитку”, прикладом чого може слугувати Вальдорфська школа), може здатися дивним у наш час – час інформаційного буму, коли, здавалося б, слід всіляко прискорювати інтелектуальний розвиток дітей. Проте уповільнений

психічний розвиток (якщо причиною цього не є психофізіологічна патологія чи бідне в інформаційному відношенні оточення) може означати підготовку “плацдарму” для подальшого прискореного злету у сліпучу царину творчості. Недарма деякі великі люди (такі, як Г. Андерсен, А. Ейнштейн, Т. Едісон, Н. Бор та ін.) характеризуються уповільненим розвитком у дитинстві. Причиною уповільненого розгортання лівопівкульових здібностей у дітей із затриманим розвитком американські вчені бачать саме у функціональній недосконалості лівої півкулі [Педагогіка толерантності]. Можна припустити, що у даному випадку права творча півкуля одержує можливість повністю розкрити свій потенціал за рахунок зменшення еволюційної напруги у процесі функціонального конкурування з лівою півкулею.

Треба сказати, що розвиток дитини у порівнянні з розвитком тварини характеризується уповільненням деяких фаз, коли, як показав Х. Грубер, маленькі кошенята виявляють перші стадії розвитку стабільного об'єкту у разі його відсутності у полі уваги в три місяці. Дитина ж досягає подібного рівня розвитку тільки в дев'ять місяців. Однак при цьому кошенята не просуваються у своєму розвитку далі. У зв'язку з цим Ж. Піаже питає, “чи не буде в даному разі менша швидкість розвитку дитини фактором її подальшого розвитку?” [Обухова, с. 173]. Можна зробити грубе узагальнення: “чим “складнішою” є жива істота, тим повільніше її розвиток, тим менш вона розвинена в момент народження і тим більш пластичний її поведінковий репертуар” [Кон, с. 76].

Звідси випливають важливий висновок про нагальну потребу у комплексному розробленні окремого напрямку педагогіки – *навчальної казки*.

Історія людства доводить, що казка, притча, билина, міф, байка та інші прийоми інакомовного, метафоричного відображення дійсності виступали та виступають одним із найбільш важливих засобів освоєння людьми певного типу культури, своєрідним шляхом “входження” в неї, виявляються головним вербальним засобом навчання та виховання на початкових етапах розвитку людського суспільства. Для дитини, що знаходиться на початковому етапі розвитку людської особистості, також характерна міфологічна та епічна картина світу, яка потім підкорюється теоретичній та прагматичній науковій картині. При цьому суттєвим є те, що міф, казка містять у собі еталони нормативної поведінки, мудрість народів світу, дозволяють прогнозувати події, будувати свою поведінку на основі конструювання моделі світу, виступають при цьому особливим культурологічним феноменом. Казка, міф можуть розумітися як специфічна форма підсвідомих (“природжених”) ідей архетипів, “матриць мислення” людства.

21. Якщо спостерігається своєрідне кодування майбутньої поведінки людини через правопівкульові механізми, то можна говорити про парадоксальну стратегію виховання дошкільнят у контексті формування в них психологічних установок.

Людина набуває різноманітного досвіду життя через два канали – емоційно-чуттєвий (некритичний, емпатійний, ірраціональний, правопівкульовий) та логічний, (критичний, вольовий, раціональний, лівопівкульовий). Через чуттєвий канал інформаційні елементи досвіду сприймаються та засвоюються майже миттєво як елементи сугестії [Каструбин]. Через логічний канал досвід сприймається лише як інструментальна й операційна сутність, тобто, тут людина вчиться на своєму досвіді, який вона має виробити самостійно.

Важливо зауважити й те, що чуттєвий, сугестивний досвід, який людина набуває у дитинстві, і який вона сприймає принципово некритично, в подальшому житті може трансформуватися у сферу критичного (лівопівкульового) каналу, де будь-яка позитивна установка, що сформувалася у дитинстві, *перетворюється на негативну*. Це пояснюється тим, що ліва півкуля, на відміну від правої, сприймає світ критичним, вольовим чином (ліва півкуля організує вольове зусилля), тобто, будь-який раціонально-логічний аналіз потребує використання рефлексії, контрастного мислення. Так, як пише Е. Берн, коли дитині постійно навіюють щось, коли їй говорять, наприклад, не роби цього, вона врешті-решт буде намагатися зробити саме це [Берн]. Таким чином, негативні (заборонні) психологічні установки, що вироблені у дитинстві, трансформуються в дорослої людини на свою протилежність. Отже, будь-яка психологічна установка, яка вироблена у дитинстві, у дорослої людини прагне бути перетвореною на негативну установку разом з розвитком лівопівкульового мислення. При цьому процес перетворення дитячих установок на негативні установки прямо залежить від міри функціональної “диспропорції” півкуль мозку, що зумовлює протиріччя між свідомим та несвідомим (тобто лівопівкульовим та правопівкульовим аспектами психіки). Тому мета освіти полягає у сполученні свідомості та підсвідомості, у створенні “парадоксальних” установок, що здатні інтегрувати психологічні позитивні та негативні установки (а також позитивні та негативні схильності людини, взаємодія між якими може вважатися “джерелом продуктивного розвитку особистості” (Е. Фромм).

Проведений покроковий аналіз як результат реалізації стратегій доказової педагогіки дозволив отримати як проміжні, так і кінцеві **висновки** щодо проблематики дослідження, піднятій у статті.

1. Нове як продукт творчості є, з одного боку, результатом творчості Вищого Розуму, а з іншого, – постає ідеальною сутністю процесу мислення та свідомості людини, коли людський розум виявляється ізоморфним Вищому Розуму (Абсолюту); відтак, творча людина постає Божественною сутністю, тому цільові орієнтири освітньої системи мають охоплювати сакрально-релігійні реалії людської цивілізації,

3. Завдяки нейтрально-ідеально-парадоксальному – ключовій властивості творчого акту та, відповідно, творчих людей, останні характеризуються певними парадоксально-інтегральними якостями, тому парадокс постає важливим навчально-розвивально-виховним ресурсом шкільної системи.

4. Якщо ключовим аспектом творчого акту та творчої людини як ініціатора цього акту постає самодетермінація як внутрішня мотивація її поведінки, то ця ж властивість постає і ключовою для особистості, "Я" людини, яке за своїм визначенням здатне здійснювати вільні вчинки та виявляє внутрішню мотивацію.

5. Особистість людини – це принципово творча, самодетермінована божественна сутність, яка внутрішньо притаманна людині (міститься в ній у віртуально-прихованому вигляді і виявляється потенційним ресурсом її

еволюції) та одночасно постає метою її розвитку.

6. Для того, щоб виховати самодетерміновану творчу, а тому парадоксальну істоту, слід залучати парадоксальне ж багатогранне соціально-педагогічне середовище та відповідні багатомірні педагогічні впливи.

7. Розвиток людини від правої півкулі до лівою, а від неї до їх функціонального синтезу означає, що соціально-педагогічні впливи, які реалізуються на рівні правої півкулі (у дошкільному та молодшому шкільному віці), трансформуються у певні абстрактно-логічні форми на рівні лівої півкулі, яка, таким чином, містить у прихованому вигляді правопівкульовий конкретно-образний матеріал, котрий через певні педагогічні впливи визначає розгортання лівопівкульових процесів (у середньому та старшому шкільному віці) та програмує відповідний сценарій життя людини.

8. Спостерігається своєрідне кодування майбутньої поведінки людини через правопівкульову "призму" наочності та образності, що знаходить своє найбільш послідовне відображення саме у казковому, метафоричному способі осягнення та освоєння буття, що на рівні дошкільного виховання реалізуються у розвитку педагогіки навчальної казки.

9. Наявність механізмів кодування майбутньої поведінки людини через правопівкульові механізми дозволяє говорити про парадоксальну стратегію виховання дошкільнят щодо формування в них психологічних установок.

10. Доказово-евристична педагогіка, процедурні аспекти якої демонструвалися у статті, у цілому відповідає сучасній методології психолого-педагогічного наукового дослідження, однак, вона має і певну своєрідність, що дозволяє відносити доказово-евристичну педагогіку до окремого напрямку педагогічної науки:

1) Своєрідність доказово-евристичної педагогіки полягає, перш за все, у тому, що вона передбачає чітке покрокове логічне розгортання певних наукових фактів (тверджень) – процедурних операторів аналізу певного проблемного дослідницького поля (які нумеруються й оформлюються у чіткі короткі твердження, а у разі необхідності пояснюються й обґрунтовуються).

2) Крім того, у доказово-евристичній педагогіці залучаються факти з різних предметних галузей сучасного знання, що реалізує міждисциплінарний ресурс педагогічного дискурсу.

3) Доказово-евристична педагогіка використовує як класичні логічні засоби отримання нового знання, так і евристичні методи, сполучаючи абстрактно-логічну (лівопівкульову) та інтуїтивно-евристичну (правопівкульову) стратегії пізнання світу. При цьому у доказово-евристичній педагогіці нові педагогічні знання отримуються завдяки теоретико-евристичній процедурі через вибудовування різних фактологічних причинно-наслідкових (логічних) ланцюжків та нетривіальних евристичних конфігурацій, які вбудовуються у ці ланцюжки, коли педагогічний експеримент може взагалі не використовуватися, що дозволяє зосередитись на теоретичному аналізі наявних фактів, яких у сучасній науці внаслідок інформаційного буму накопичено дуже багато.

4) Важливо також, що у разі необхідності результати доказово-евристичної педагогіки можуть легко оформлюватися у семантичні моделі та структурно-логічні сітки, які слугують чіткими наочними навчально-пояснювальними засобами освоєння педагогами та студентами тієї чи іншої педагогічної проблематики.

Відтак, за таких умов актуальність доказово-евристичної педагогіки не викликає сумнівів, а **перспективами** її розвитку вважаємо розробку засобів наочної репрезентації наукових результатів, отриманих за допомогою зазначеного нового перспективного напрямку психолого-педагогічних досліджень.

Література

- Андреев В.И. Эвристика для творческого саморазвития / В.И.Андреев. – Казань: Изд КГУ, 1994. – 237 с.
- Арнольд В. И. Теория катастроф / В. И. Арнольд. – М.: Наука, 1990. – 128 с.
- Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры / Э. Берн. – М.: ЦОЦ, 1996. – 397 с.
- Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д.Б. Богоявленская. – Ростов-на-Дону : Изд-во РГУ, 1983. – 173 с.
- Большунова Н.Я. Место сказки в дошкольном образовании / Н.Я. Большунова // Вопросы психологи. – 1995. – № 5. – С. 39–43.
- Брагина Н. Н. Функциональные асимметрии человека / Н. Н. Брагина, Т. А. Доброхотова. – М.: Медицина, 1988. – 288 с.
- Вернадский В. И. Труды по всеобщей истории науки / В. И. Вернадский. – М.: Наука, 1988. – 334 с.
- Вишнякова Н.Ф. Креативная психопедагогика. Психология творческого обучения. Ч. 1. / Н.Ф.Вишнякова. – Минск, 1995. – 240 с.
- Вознюк А.В. Философские основания педагогической аксиоматики: монография. – Житомир / А.В. Вознюк, А.А. Дубасенюк: Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2011. – 564 с.
- Горелов И. Н. Разговор с компьютером: Психолингвистический аспект проблемы / И. Н. Горелов. – М.: Наука, 1987. – 256 с.
- Дорфман Л.Я. Основные направления исследований креативности в науке и искусстве / Л.Я. Дорфман, Г.В. Ковалева // Вопросы психологи. – 1999. – № 2. – С. 101-106.
- Еременко А. М. Событие бытия, событие сознания, событие текста / А. М. Еременко // Человек. –1995. – № 3. – С. 36–51.
- Жинкин Н. И. Механизмы речи / Н. И.Жинкин. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1958. – 204 с.
- Запорожец А. В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности / А. В. Запорожец // Принцип развития в психологии. – М.: Наука 1978. – С. 254–256.

- Зельдович Я.Б. Рождение Вселенной из ничего / Я.Б. Зельдович // Сборник. Вселенная, астрономия, философия. – М., МГУ, 1988. – С. 39-40.
- Казначеев В.П. Космопланетарный феномен человека : проблемы комплексного исследования / В.П. Казначеев, Е.А. Спирин. – Новосибирск : Наука, 1991. – 304 с.
- Как построить свое "Я". Под ред. В. П. Зинченко. – М.: Педагогика, 1991. – 136 с.
- Кармин А. С. Познание бесконечного / А. С. Кармин. – М.: Мысль, 1981. – 229 с.
- Каструбин Э. М. Трансовые состояния и "поле смысла" / Э. М. Каструбин. – М.: КСП, 1995. – 215 с.
- Кон И. С. Введение в сексологию / И. С. Кон. – М.: Медицина, 1989. – 336 с.
- Король А.Д. Диалоговый подход к организации эвристического обучения / А.Д. Король // Педагогика. – 2007. – №9. – С.18-25.
- Крымский С. Б. Культурные архетипы, или "знание до познания" / С. Б. Крымский // Природа. –1991. – № 11. – С. 70–75.
- Кудрявцев В.Т. Выбор и надситуативность в творческом процессе : опыт логико-психологического анализа проблемы / В. Т. Кудрявцев // Психологический журнал. – Т. 18. – 1997. – № 1. – С. 16–30.
- Наан Г. И. Симметрическая вселенная (доклад на Астрономическом совете АН СССР 29 января 1964 г.) / Г. И. Наан // Тартуская астрономическая обсерватория. Публикации. – Тарту, 1966. – Т. 56. – С. 431-433.
- Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л.Ф. Обухова. – М.: Тривола, 1995. – 357 с.
- Педагогика толерантности. – 1997. – № 1–2. – С. 124–125.
- Петров М. К. Самосознание и научное творчество / Петров М. К. – Ростов-на-Дону: Изд. РГУ, 1992.– 220 с.
- Петровский В.А. Личность в психологии : парадигма субъектности / В. А. Петровский. – Ростов-на-Дону : Изд-во "Феникс", 1996. – 512 с.
- Петровский В.А. Психология неадаптивной активности / В. А. Петровский. – М., 1992. – 223 с.
- Пропп В. Я. Исторические корни волшебной сказки / В.Я. Пропп. – Л.: Изд. ЛГУ, 1986. (365 с.)
- Тихомиров О. К. Психология мышления / О. К. Тихомиров. – М.: Изд. МГУ, 1984. – 272 с.
- Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М.А. Холодная, Томск: Изд-во Том. ун-та; М.: Барс, 1997. – 392 с.
- Хуторской А.В. Эвристическое обучение: теория, методология, практика / А.В. Хуторской. – М.: Международная педагогическая академия, 1998. – 266 с.
- Церетели С. Б. Диалектическая логика / С. Б. Церетели. – Тбилиси: Мецниереба, 1971. – 468 с.
- Цехмистро И.З. Поиски квантовой концепции физических оснований сознания / И.З. Цехмистро. – Харьков: Вища школа, 1981. – 176 с.
- Чалдини Р. Психология влияния / Р. Чалдини. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 272 с.
- Чалидзе В. Иерархический человек (социобиологические заметки) / В. Чалидзе. – М.: Терра, 1991. – 224 с.
- Чуковский К. Сказки. От двух до пяти. Живой как жизнь. – В 2 т. – Т. 1. / К. Чуковский. – М.: Правда, 1990. – 656 с.
- Шкловский И.С. Вселенная. Жизнь. Разум / И.С. Шкловский. – М.: Наука, 1977. – 383 с.
- Югай Г. А. Философские проблемы теоретической биологии / Г. А. Югай. – М.: Мысль, 1976. – 247 с.
- Murphy M., Donovan S. Contemporary meditation research. – San Francisco, Esalen Institute Press, 1985. – 234 p.
- Orme-Johnson David and Farrow John (eds.) Scientific Research on the Transcendental Meditation Program. – N. Y.: MLU Press, 1977. – P. 187–207.