

**Житомирський державний університет
імені Івана Франка**

**БЕЗПЕРЕРВНИЙ
ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК
ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ
В УКРАЇНІ ТА ЗА КОРДОНОМ**

Монографія

**Житомир
Вид-во ЖДУ ім. І. Франка
2023**

УДК 378.14.032
ББК 74.03
Б48

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Житомирського державного університету імені Івана Франка
(протокол № 6 від 31.03. 2023 року)*

РЕЦЕНЗЕНТИ:

Дубасенюк О.А., доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри професійно-педагогічної, спеціальної освіти, андрагогіки та управління Житомирського державного університету імені Івана Франка;

Климова К.Я., доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри іноземних мов Поліського національного університету;

Пантюк Т.І., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти, заслужений професор Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка;

Пастовенський О.В., доктор педагогічних наук, професор кафедри суспільно-гуманітарних дисциплін КЗ «Житомирський ОППО» ЖОР

Б 48 Безперервний професійний розвиток вчителів іноземних мов в Україні та за кордоном : монографія / Вознюк О.В., Гуманкова О.С., Деньгаєва С.В., Зимовець О.А., Кравець О.Є., Кулак В.І., Михайлова О.С. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2023. 364 с.

ISBN 978-966-484-288-0

У монографії представлено теоретико-методологічні та практичні основи безперервного професійного розвитку вчителів іноземних мов в Україні та за кордоном. Теоретичні та практичні здобутки щодо визначеного напрямку постають певним внеском в імплементацію парадигми безперервного професійного розвитку. Результати дослідження можуть бути використані у професійній підготовці майбутніх вчителів іноземних мов, а також у процесі післядипломної освіти і перепідготовки у контексті формування креативного конкурентоспроможного вчителя іноземних мов нового покоління, здатного до безперервного професійного розвитку.

Монографію адресовано широкому загалу освітян, науковцям, викладачам, аспірантам, студентам закладів вищої освіти.

УДК 378.14.032
ББК 74.03

ISBN 978-966-484-288-0

© Колектив авторів, 2023
© ЖДУ ім. І.Франка, 2023

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	6
РОЗДІЛ I. ШЛЯХИ ОПТИМІЗАЦІЇ СОЦІОКУЛЬТУРНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ПІД ЧАС ЇХ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ	9
Вступ	9
1.1. Генеза становлення соціокультурного виховання майбутніх учителів іноземних мов	11
1.2. Модель соціокультурного виховання майбутніх учителів іноземних мов	25
1.3. Педагогічний експеримент щодо соціокультурного виховання майбутніх учителів у процесі вивчення іноземних мов	30
Висновки	57
РОЗДІЛ II. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НА РАНЬОМУ ЕТАПІ	58
Вступ	58
2.1. Аналіз базових понять дослідження	60
2.2. Компоненти готовності майбутніх педагогів до використання інноваційних технологій	64
2.3. Структурно-функціональна модель та технологія підготовки майбутніх учителів до використання інноваційних технологій навчання англійської мови на ранньому етапі	78
Висновки	108
РОЗДІЛ III. ПІДГОТОВКА ДО БЕЗПЕРЕРВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗАСОБАМИ МЕДІАОСВІТИ	109
Вступ	109
3.1. Аналіз базових понять дослідження	114
3.2. Медіаосвітні технології	118
3.3. Інструменти медіаосвітніх технологій	120
Висновки	141

РОЗДІЛ ІV. ФОРМУВАННЯ ПРОЄКТУВАЛЬНО-ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПОЧАТКОВИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ІКТ	142
Вступ	142
4.1. Аналіз базових понять дослідження.....	145
4.2. Основні аспекти дистанційного навчання.....	151
4.3. Проектна діяльність в освітній сфері	153
4.4. Адаптивний підхід до освітньої діяльності.....	156
4.5. Авторська технологія формування проєктувально-інформаційної компетентності у майбутніх вчителів англійської мови	159
Висновки	180

РОЗДІЛ V. ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	191
Вступ	191
5.1. Групи професійних умінь учителів іноземних мов у початкових класах	193
5.2. Етапи формування професійних умінь майбутніх учителів іноземних мов у початкових класах засобами ІКТ	195
5.3. Комп'ютерно-орієнтовані завдання для формування професійних умінь майбутніх учителів іноземних мов у початкових класах	221
Висновки	237

РОЗДІЛ VI. АНГЛОМОВНИЙ РЕКЛАМНИЙ ТЕКСТ ЯК ПРЕДМЕТ ВИВЧЕННЯ СУЧАСНИМ ВЧИТЕЛЕМ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	238
Вступ	238
6.1. Теоретичні засади дослідження англомовного рекламного тексту.....	241
6.2. Функції рекламного тексту та граматичні особливості його перекладу	259
6.3. Практичне дослідження специфіки відтворення англомовних рекламних текстів українською мовою	271
Висновки	284

РОЗДІЛ VII. НЕТРАДИЦІЙНІ, ІННОВАЦІЙНІ ОСВІТНІ СИСТЕМИ ЯК СУТТЄВИЙ РЕСУРС БЕЗПЕРЕРВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ	286
Вступ	286
7.1. Педагогічна імпровізація.....	288
7.2. Театрально-рольова педагогіка	304
7.3. Недирективне навчання К. Роджерса.....	310
7.4. Педагогіка усвідомлених сновидінь та її імплікації	314
7.5. Апроксимально-аналітичний метод навчання іноземних мов	327
Висновки	344
ВИСНОВКИ. Проект «Технологія безперервного професійного розвитку вчителів іноземних мов».....	353
ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ	363

РОЗДІЛ VII. НЕТРАДИЦІЙНІ, ІННОВАЦІЙНІ ОСВІТНІ СИСТЕМИ ЯК СУТТЄВИЙ РЕСУРС БЕЗПЕРЕРВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

ВСТУП

Аналіз соціокультурної ситуації в Україні та світі засвідчує, що сучасна соціально-економічна криза докорінно трансформує роль вчителя в сучасному суспільстві. При цьому особливо важливою стає позиція *«тільки людина/особистість може навчити та виховати людину/особистість»*. У таких умовах особливого значення набувають особистісні якості педагога-фахівця. У той же час кардинальні парадигматичні зміни, що відбуваються на сучасному науковому ландшафті, призводять до певних змін у теоретико-методологічних засадах системи психолого-педагогічних наук, орієнтованих на комплексні дослідження. Це позначається на необхідності комплексного вивчення розвитку людини в розрізі освітньої траєкторії, що включає комплексний аналіз закономірностей та механізмів всебічного розвитку людини як професіонала, особистості та громадянина.

Можна говорити про виняткову важливість питань професійної освіти у контексті формування особистості сучасного педагога, зокрема й вчителя іноземних мов в Україні та за кордоном.

У зв'язку з цим зазначимо низку існуючих протиріч між такими філософськими категоріями, як належне та дійсне, що у контексті проблем професійної підготовки сучасного педагога виявляють суперечності між традиційними підходами до формування особистості педагога та інноваційними підходами, заснованими на принципах міждисциплінарного синтезу та педагогічної інтеграції. Зазначені протиріччя фіксують такі полярні аспекти, як:

- прискорення темпів розвитку суспільства та здатність освіти готувати фахівців для роботи в умовах інформаційно-технологічного середовища, що змінюються;
- система освіти, побудована на ідеалах та стандартах класичної науки та система освіти відкритої моделі, зміст якої має бути багатограним та варіативним;

- стрімкі зміни виробничих та освітніх технологій та недостатній освітній ресурс сучасної освіти, яка не може повною мірою впоратися з цими змінами;
- вимоги суспільства до особистості педагога та недостатній рівень розвитку його особистісних та професійних якостей;
- необхідність створення інноваційного та розвивального професійного середовища та недостатній рівень науково-методичного забезпечення цього середовища;
- зміст духовних цінностей особистості педагога та соціально-педагогічні форми їх застосування;
- об'єктивна необхідність високої творчої активності педагога та неможливість соціально-економічних умов для їх забезпечення.

За таких умов великого значення набувають *нетрадиційні, інноваційні освітні системи як суттєвий ресурс безперервного професійного розвитку вчителів іноземних мов*. Розглянемо деякі з них.

7.1. ПЕДАГОГІЧНА ІМПРОВІЗАЦІЯ

Педагогічна діяльність, пов'язана з освітою (навчанням, вихованням, розвитком) дітей і молодих людей, – найважливіша серед усіх інших видів діяльності в людському суспільстві.

Якщо найвищим рівнем будь-якої діяльності, як і будь-якої активності людини в цілому, постає творчість, то найважливішими атрибутами творчої діяльності педагога, і не тільки його, є

- спонтанність, імпровізація,
- свобода,
- гармонія, енергія,
- стани потоку, польоту, щастя,
- відчуття компетентності, повноти, багатобарвності життя.

Таким чином, імпровізація є виразом однієї з сліпучих граней педагогічної творчості. І пов'язана імпровізація зі спонтанною, вільною, інтуїтивною, ігровою активністю педагога, в результаті якої в процесі взаємодії всіх учасників педагогічного дійства вивільняються творчий імпульс – найвища мета освітнього процесу, а також і найефективніший – результативний, безпомилковий та найкоротший шлях, інструмент досягнення конкретних педагогічних цілей, вирішення навчальних та загалом – життєвих проблем, з якими стикаються суб'єкти педагогічної взаємодії.

Якщо найвищою метою людського існування виступає стан свідомості/самосвідомості – усвідомленість людиною себе і Всесвіту загалом з позиції вищого сенсу Всесвіту, то імпровізація як вільний творчий акт – є умова та інструмент досягнення цієї самосвідомості. У процесі імпровізації якраз і виявляється найвищий зміст Всесвіту, який на рівні людського організму реалізується в гармонійному духовно-ментально-психоемоційному стані, пов'язаному з відчуттями потоку, польоту, щастя, компетентності, повноти, багатобарвності життя.

Імпровізація є ефективний спосіб досягнення безлічі цілей найрезультативнішим шляхом, проте лише з позиції вищого змісту Всесвіту імпровізація постає як досконалий інструмент досягнення гармонійного духовно-ментально-психофізіологічного стану людини. Адже людина може імпровізувати та бути успішною також у процесі досягнення дрібних і навіть деструктивних цілей. Людина може геніально імпровізувати на театральній сцені, відіграючи ролі негативних героїв. Людина може імпровізувати, вигадуючи нові витончені способи тортур та руйнування живого.

Загалом, імпровізація виступає самим життям, реальністю як такою, яку на Сході визначали як Лілу – «божественну гру».

Педагогічна імпровізація (від латів. *improvisus* – несподіваний, раптовий) передбачає таку діяльність вчителя (суб'єкта навчання), вихователя (суб'єкта виховання), педагога (суб'єкта розвитку), що здійснюється під час педагогічного спілкування/взаємодії без попереднього осмислення, обмірковування цього процесу. Метою педагогічної імпровізації, подібно до «гри в бісер» (Г.Гессе), є знаходження нового вирішення проблем в конкретних умовах педагогічного процесу, а її сутністю є швидке і гнучке реагування на педагогічні/життєві завдання/проблеми, що виникають¹.

Вітчизняні педагоги – А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинський та ін. – були видатними імпровізаторами. Один із основних девізів А.С. Макаренко – «негайний аналіз та негайна дія» – є заклик до педагогічної імпровізації, а обґрунтований ним «метод вибуху» – різновидом педагогічної імпровізації.

Вченими у 80-х роках. ХХ ст. показано, що імпровізація є першотворчістю, творчою грою, у ній у згорнутому вигляді присутні всі етапи творчого процесу.

¹ Borko H., Livingston C. Cognition and Improvisation: Differences in Mathematics Instruction by Expert and Novice Teachers // American Educational Research Journal. 1989. V. 26 № 4. P. 9-14.; Craft, A., Horin, O., Sotiriou, M., Stergiopoulos, P., Sotiriou, S., Hennessy, S., ... Conforto, G. (2016). CREAT-IT: Implementing creative strategies into science teaching. In M. Riopel & Z. Smyrniou (Eds.), *New developments in science and technology education* (pp. 163–179). Weston: Springer.10.1007/978-3-319-22933-1 ; Dezutter, S. (2011). Professional improvisation and teacher education: Opening the conversation. In R. K. Sawyer (Ed.), *Structure and improvisation in creative teaching* (pp. 27–50). Cambridge: Cambridge University Press.10.1017/CBO9780511997105 ; Donmoyer, R. (1983). Pedagogical improvisation. *Educational Leadership*, 40, 39–43. ; Espeland. (2015, May 14). Improvisation in Teacher Education (IMTE) Project Meeting, Stord. ; Maheux, J.-F. & Lajoie, C. (2010). On improvisation in teaching and teacher education. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 8, 86–92. ; Oded Ben-Horin (2016) Towards a professionalization of pedagogical improvisation in teacher education, *Cogent Education*, 3:1, 1248186, DOI: 10.1080/2331186X.2016.1248186 Alterhaug, B. (2004). Improvisation on a triple theme: Creativity, jazz Improvisation and Communication. *Studia Musicologica Norwegica*, 30, 97–118. ; Sawyer, R. K. (2011). What makes good teachers great? The artful balance of structure and improvisation. In R. K. Sawyer (Ed.), *Structure and improvisation in creative teaching* (pp. 1–24). Cambridge: Cambridge University Press.10.1017/CBO9780511997105 ; Stord Haugesund University College. (2014). Improvisation in teacher education (IMTE). Retrieved March 30, 2015, from <http://prosjektsider.hsh.no/imte/project-information/projectinforamtion-scope-and-relevance-of-the-imte-project/>

При цьому творчість пов'язана зі свободою людини як наріжного аспекту її особистості. Свобода реалізується у контексті внутрішньої мотивації людини.

Психологами доведено, що *формування внутрішньої мотивації людини до того чи іншого виду діяльності впливає з розвитку творчої складової всіх учасників освітнього процесу, коли сприяння формуванню творчої особистості є наріжним моментом у кристалізації внутрішньої мотивації щодо поведінки та мислення людської істоти.*

При цьому творча активність є підняття у сферу багатозначного, багатомірного, поліфонічного розуміння реальності, її опанування, коли творчість реалізує феномен «надситуативності» – здатності людської особистості виходити за границі однозначних конструкцій «зовнішньої доцільності» як здатності сприймати «ціле раніше за частини» (гештальтосвіта), долати межі «безпосередньої даності» та маніпулювати категоріями/феноменами потенційно-можливого, віртуального, тобто опанувати механізмами творчого цілепокладання.

За таких умов творчість постає головним чинником формування особистості людини як істоти, що здатна до активної поведінки та самодетермінації.

Внутрішня мотивація формується через непрагматичну діяльність як діяльність заради самої діяльності, подібно до «мистецтва заради самого мистецтва»: експерименти Річарда де Чармса виявили, що якщо людська істота одержує винагороду за роботу/діяльність, яку вона виконує за власним бажанням, то мотивація цієї діяльності слабшатиме, перестає бути внутрішньою; а якщо ж людина не винагороджується за нецікаву діяльність, виконану нею тільки задля винагороди, то мотивація до неї може парадоксальним чином посилитися, перетворюється на внутрішню².

Наведемо приклад.

На одному з островів мешкала примітивна спільнота, яка облаштовувала своє життя завдяки творчій колективній праці. Всі були щасливі завдяки радісній творчій активності, коли в мові цієї спільноти навіть не було слова, що означає «працю» (див. книгу Ж. Ледлоф «Як

² Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность, 2003. 860 с. С. 727.; Heckhausen, J., & Heckhausen, H. (Eds.). (2018) *Motivation and Action* Springer; 3rd ed. 3rd ed. 924 p.; Heckhausen, J., & Heckhausen, H. (Eds.). (2008). *Motivation and action: Introduction and overview*. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Eds.), *Motivation and action* (pp. 1–9). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511499821.002> Вознюк О.В. Розвиток особистості педагога в умовах цивілізаційних змін: теорія і практика: Монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2013. 614 с.

виростити дитину щасливою»³). Але незабаром на острів прибули місіонери, які побачили всю «безглуздість» життя примітивного племені, праця членів якого ніяк не оцінювалась і тому не оплачувалася. Після затвердження на острові «цивілізованих форм» трудової діяльності життя племені поступово поринула в пекло сучасної цивілізації: рівень соціальної агресії та індивідуалізму значно зріс, і життя племені почало нагадувати життя сучасного суспільства з його численними виразками – наркоманією, агресією, злочинністю, моральною деградацією.

Як показала Р. Бенедикт, суспільства з високим рівнем синергії («соціальної спаяності») виявляють низький рівень агресії їх членів та високий рівень співробітництва, характеризуючись високою довірою, почуттям відповідальності та мінімальною централізацією⁴. А. Маслоу показав, що у суспільствах з високим рівнем синергії існує такий порядок, коли дії індивіда, спрямовані на досягнення власної вигоди, виявляються вигідними для всього суспільства загалом. Тут розвинений дух доброзичливості, надії на краще, тоді як у суспільствах з низьким рівнем синергії ми зустрічаємо поширення агресивності, почуття страху, приниження, невпевненості у майбутнє, тут успіх одного індивіда зумовлюється поразкою іншого. Якщо у суспільствах з високим рівнем синергії влада і достаток немов би розчинені у сфері суспільства, то суспільствах з низьким рівнем синергії вони тяжіють до концентрації⁵.

Р. Бенедикт показала, що для високосинергійних угруповань характерний такий спосіб розподілу багатств, як спосіб «сифону», що передбачає рівномірний розподіл соціальних благ. У зв'язку з цим Р. Бенедикт наводить приклад «сифонного» розподілу, коли аналізує регулярну (декілька років) церемонію «Сонячного танцю» в одному з племен американських індіанців, коли члени племені збираються разом, а найбільш заможні серед них (котрі здобули багатства через важку працю) роздають своє майно вдовам, сиротам, хворим тощо. У таких

³ Jean Liedloff. *The Continuum Concept: In Search Of Happiness Lost* (Classics in Human Development). Da Capo Press, 1986. 194 p. Концепція континууму, яку розробила авторка – американський психолог і антрополог, що провела декілька років в племенах північно-американських індіанців, – виявляє ідею про те, що для досягнення оптимального фізичного, розумового та емоційного розвитку людям, потрібне природне виховання, яке практикували наші давні родичі. Це справжній підхід до виховання – «повернення до основ».

⁴ Benedict R. *Synergy: Patterns of the Good Culture* // *American Anthropologist*, 72, 1970. P. 320–330.

⁵ Maslow A. H. *Synergy in the Society and the Individual* // *Journal of Individual psychology*, N. 20, 1964.; Maslow A.H. *The Farther Reaches of Human Nature*. N. Y.: Penguin Books, 1976. 407 p. P. 191-200.

товариствах, пише Р. Бенедикт, багатим вважається той, хто реалізував своє багатство, хто його роздав. Тут, як бачимо, дихотомія Е. Фромма «мати чи бути» вирішується на користь «бути».

Наведемо ще один приклад.

Йдеться про видатного математика Г.Я.Перельмана, який довів гіпотезу Пуанкаре, яку не могли довести математики світу протягом більше 100 років. У вересні 2011 року математик відмовився прийняти пропозицію стати членом РАН. У 1996 році Г.Я.Перельману було присуджено Премію Європейського математичного товариства для молодих математиків, від якої він відмовився. У 2006 році Григорію Перельману за рішення гіпотези Пуанкаре присуджено міжнародну премію «Медаль Філдса», проте він відмовився і від неї. З інтерв'ю Григорія Перельмана: «Чужаками вважаються не ті, хто порушує етичні стандарти в науці. Люди, подібні до мене, – ось хто опиняється в ізоляції». У 2007 році британська газета *The Daily Telegraph* опублікувала список «Сто геніїв, що нині живуть», у якому Григорій Перельман посідає 9-е місце. У березні 2010 року Математичний інститут Клея присудив Григорію Перельману премію в розмірі одного мільйона доларів США за доведення гіпотези Пуанкаре, що стало першим в історії присудженням премії за вирішення однієї з проблем тисячоліття. У червні 2010 року Г.Я.Перельман проігнорував математичну конференцію в Парижі, на якій передбачалося вручення «Премії тисячоліття», а 1 липня 2010 року публічно заявив про свою відмову від премії. У вересні 2011 року інститут Клея спільно з інститутом Анрі Пуанкаре (Париж) заснували грант для молодих математиків, гроші на оплату якої підуть із присудженої, але не прийнятої Григорієм Перельманом «Премії тисячоліття».

Можна припустити, що видатні успіхи Г.Я.Перельмана пов'язані, передусім, з тим, що він є творчої особистістю, на яку сам процес (наукової) творчості є самодостатнім і не вимагає прагматичної мотивації. Отримання математиком за свою творчу працю високих нагород означає для нього, що його подальші дослідження, так чи інакше, мотивуватимуться прагматичними міркуваннями, а тому втрачать творчий характер, і, отже, не досягнуть визначного результату. Таким чином, відмова Г.Я.Перельмана від усіляких нагород за свою творчу працю є не чим іншим, як прагненням продовжувати утверджувати себе творчою особистістю.

За таких умов важливим є феномен так званих *мотивованих умінь*, які *приносять працюючим задоволення і виступають джерелом творчої праці* – праці заради праці, про що пише П. Вайнцвайг. Така вільна праця як спосіб творчого самовираження легше досягається при децентралізації бюрократичних систем і перетворенні їх у невеликі підрозділи, де буде більше простору для творчості і де відносини будуть гуманнішими та товариськими... при децентралізації невеликі підприємства, що виробляють продукцію, крім ефективності, зможуть ставити перед собою вищі, гуманні й у кінцевому підсумку більш сприятливі для зростання продуктивності праці цілі.

У зв'язку з цим П. Вайнцвайг наводить як приклад досвід невеликого підприємства у Франції, працівники якого вирішили працювати на загальне благо, а не тільки для задоволення власних інтересів. Марсель Барбю, успішний годинникар, спробував зацікавити робітників створенням підприємства на більш конструктивній основі, тобто такого, де різниця між наймачем і службовцем була б зведена до мінімуму або взагалі до нуля.

Пропозиція ця не зустріла підтримки у більшості робітників – ймовірно, їх влаштував той статус, коли всю відповідальність несе хтось інший. Тоді М.Барбю залишив свою колишню діяльність і підібрав групу з чотирьох людей найрізноманітніших професій, що розділяли його ідеї. Вони розробили зразковий статут на основі етичних принципів, за якими вони мають разом жити та працювати. Через два роки на новому підприємстві працювало вже 90 осіб, і воно стало провідним у своїй галузі. Головний їхній етичний принцип полягав у наступному: «Коли ми зробимо і заробимо стільки, щоб забезпечити матеріально себе достатньою мірою, ми будемо використовувати зекономлений на виробництві час для самоосвіти». Верстати зупинялися під час робочого дня, у цехах з'являлися відомі професори та читали лекції з літератури, мистецтва, музики тощо. За це запрошені професори, звісно, отримували відповідні гонорари. Говорячи про високу якість своєї продукції, Барбю зазначав: «Наш годинник має бути найкращим, тому що наша продукція не самоціль, а лише засіб для досягнення вищих цілей... Ми створюємо годинник, щоб створювати людину»⁶.

⁶ Weinzwieg P. The ten commandments of personal power. Creative strategies for shared happiness and success. N.Y. Meridian Press, 1988, 175 p.; Diamond J.M. Behavioral Kinesiology. How to Activate Your Thymus and Increase Your Life Energy (Hardcover). N. Y.: Harper and Row, 1979. 234 p.

Робота, яка не мотивується зовнішніми обставинами (оплатою за працю та іншими матеріальними та моральними дивідендами), регулюється внутрішніми мотивами, формуючи механізм внутрішньої мотивації, властивій особистості як самодіяльній, самодетермінованій сутності. При цьому внутрішня мотивація реалізується як:

1) діяльність творча (вільно-спонтанна) та

2) надситуативна активність, позбавлена прагматичного ґрунту, що позначається відповідним чином у поведінці та світогляді людини та сприяє формуванню непрагматичного, творчого світогляду, який характеризується цілою низкою властивостей.

Внутрішня мотивація реалізується тільки в актах творчої діяльності, звільняючи людину від зовнішніх мотиваційних установок (спрямованих на звичайні суб'єкт-об'єктні інструментально-раціональні життєві цілі) і виявляючи надситуативну активність, яка робить людину вільною – звільняє її від зв'язків актуальної даності і сповнює її існування вищим змістом, самоцінною детермінацією «мистецтва заради мистецтва».

Творча робота, яка не мотивується зовнішнім середовищем, звільняє людину від тривіальних цілей цього середовища (винагорода за роботу). До такого закликав Лао Цзи: «Створювати і не володіти, трудитися і не шукати вигоди, досягти мети і не пишатися».

За таких умов людська праця перетворюється на працю заради самої праці, що властиво саме творчій діяльності як самоцінній сутності. Дана життєва установка є йогівською (справжній йог, будучи залученим до тієї або іншої діяльності, не прагне отримати плоди цієї діяльності). На цій основі будується синергетичний механізм гармонійної відповідності індивідуального та колективного, бо тут людина як контролюючий початок, контролюючи себе, одночасно контролює весь світ і, навпаки, контролюючи світ, контролює себе.

Це положення ілюструється орієнтальною і одночасно синергетичною характеристикою «мудрої людини»:

«безмовна, перебуває в недіянні, але всьому причетна; незворушна, не керує, а все тримає у порядку. Те, що називаю «не діянням», означає не випереджати ходу речей; те, що називаю «усьому причетна», це слідувати ходу речей; те, що називаю «все тримає у порядку», дотримуватись взаємної відповідності речей».

Внутрішня мотивація як низка творчих актів реалізує солітонний механізм самопідтримання цих актів, що проявляється у потребі до праці на постійній основі, тобто робить працю першою життєвою

потребою. Навпаки, діяльність, хай навіть колективна, яка ґрунтується на прагматичне цілепокладання, перестає бути творчою.

До творчості веде альтруїстичний принцип гри – спонтанної, творчої активності, що здійснюється задля самої себе, східна здатність працювати не заради отримання плодів праці, але заради самого трудового процесу, що закладено в самому механізмі мотивації життєвої активності людини, оскільки прагнення отримати нагороду сприяє зменшенню внутрішнього інтересу (внутрішньої мотивації) до певного виду діяльності, що з'ясували експерименти з дітьми, яких різноманітно мотивували до тієї чи іншої діяльності. При цьому, як виявилось, можна значно знизити мотиваційний інтерес людини до творчої радісної роботи, якщо почати щедро винагороджувати її плоди; при цьому сама робота може втрачати характер творчої активності.

Загалом, внутрішньо мотивована, тобто творча, діяльність, яка виявляє творчі риси, надає діючому суб'єкту значне задоволення, коли виявляється *«відчуття потоку, самодетерміації і компетентності»*, що характеризується певними аспектами – психофізіологічними і поведінковими:

- відчуття повної (розумово-фізичної) залучення до діяльності;
- абсолютна сконцентрованість уваги, думок, органів чуттів на діяльності та її предмета;
- чітке усвідомлення того, що слід робити у певний момент часу, ясне усвідомлення мети діяльності, повне підкорення вимогам, які випливають з самої діяльності;
- чітке усвідомлення того, наскільки вдало реалізується діяльність, чіткий і визначений зворотний зв'язок;
- відсутність тривоги з приводу можливої невдачі, помилки у процесі реалізації діяльності;
- флуктуації/спотворення часу – відчуття людиною суб'єктивної зупинки часу, або час починає перебігати дуже швидко;
- флуктуація самоусвідомлення, «розчинення» у справі;
- відчуття компетентності щодо власної діяльності, тобто усвідомлення людською істотою повноти своїх можливостей, що актуалізує стан «я знаю, я можу», а це дозволяє вчителю бути професіоналом в педагогічній сфері;
- відчуття самодетермінації (внутрішній локус контролю) – це усвідомлення педагогом себе причиною своїх дій і вчинків⁷.

⁷ Deci E. L., Ryan R. M. The «What» and «Why» of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior // Psychological Inquiry. 2000. Vol. 11. No. 4. 227-268. Deci,

Р. де Чармс показав, по-перше, що всі **жорсткі зовнішні вимоги до людини знижують відчуття потоку**; по-друге, якщо людині вдається кинути виклик зазначеним вимогам, то у неї з'являється задоволення від своєї діяльності, виникає відчуття самостійності і розуміння себе причиною своїх дій. Але коли людина не може протистояти зовнішнім вимогам, то вона втрачає контроль над своїм життям, що призводить до відчуття незадоволеності, страху перед майбутнім, невпевненості в собі.

Е. Діси показав, що **відчуття людиною самої себе як компетентного діяча і самодетермінованої особистості виступає її базовими потребами**. А задоволення цих потреб активізує **механізм формування внутрішньої мотивації до діяльності**, як і остання постає фактором реалізації базових потреб, з якими тісним чином пов'язана ще одна базова потреба, – **потреба в значущих відносинах**.



Наведені вище результати дозволили Е. Діси і Р. Раяну та групі дослідників Ротчерського університету (*Department of Clinical and Social Sciences in Psychology, University of Rochester*) розробити **теорію когнітивної оцінки**, відповідно до якої людська істота як суб'єкт діяльності проводить оцінку трьох параметрів:

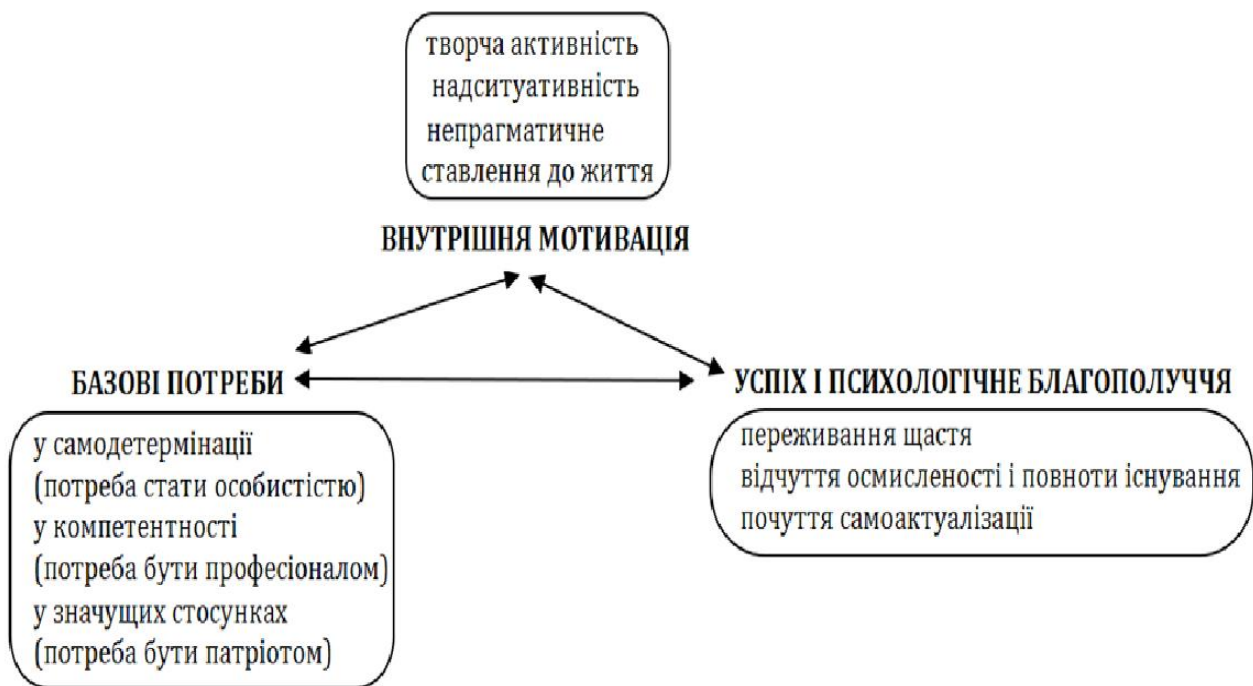
- причинного** (людська істота намагається з'ясувати, що є причиною її дій – вона сама або дещо ззовні),
- компетентнісного** (пов'язаного із з'ясуванням ефективності діяльності) і

E.L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation, *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, pp. 105- 115. DOI: 10.1037/h0030644.; Ryan, R.M., Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being, *American Psychologist*, 55, pp. 68-78. DOI: 10.1037/0003-066X.55.1.68.

соціального (коли людська істота намагається з'ясувати, наскільки її діяльність сприяє підтримці значущих міжособистісних взаємин).

В умовах, коли людина упевнено локалізує причину своїх дій в собі, вважає себе компетентною і інтегрованою в соціальну систему значущих відносин, – така людина формуватиме внутрішню мотивацію своєї діяльності (поведінки), а сама діяльність набуває творчих рис, приносячи людині успіх і психологічне благополуччя. Останнє ініціює стан самоактуалізації, переживання щастя, відчуття свідомості і повноти свого існування.

Як засвідчили дослідження, психологічне благополуччя безпосереднім чином визначається процесом задоволення базових потреб, оскільки чим вищим є рівень задоволення базових потреб, тим вищим є рівень психологічного благополуччя особистості:



Подібним чином, як існує дихотомія «внутрішня мотивація – зовнішня мотивація», так само була виявлена і дихотомія «внутрішні/зовнішні цінності» людини. При цьому внутрішні цінності окреслюють особистісне зростання, міжособистісні взаємини, інтелектуально-естетичний розвиток, а зовнішні – фінансовий успіх, зовнішню привабливість і силу (владу), а також славу, популярність.

Суттєво, що люди, орієнтовані на зовнішні цінності, як правило мотивовані зовнішніми чинниками, а також мають достатньо низький рівень психологічного благополуччя, оскільки зовнішні чинники завжди непостійні і можуть створювати кризові зони соціально-матеріальної нестабільності.

І навпаки, люди, орієнтовані на внутрішні цінності, по-перше, кидають виклик зовнішнім мотиваторам, по-друге, прагнуть самотійно приймати рішення, що і робить їх благополучними і успішними (при цьому успіх тут пов'язаний з внутрішніми критеріями і не має нічого спільного з такими зовнішніми атрибутами, як привабливість і влада)⁸

Загалом, прояви педагогічної імпровізації мають синергетичний характер, оскільки виражають такі аспекти педагогічної системи, як відкритість, самодетермінованість, її імовірнісний характер та ін.

При цьому зрозуміло, що щойно педагог входить до аудиторії, на нього чекає маса несподіванок, як у сфері навчальної діяльності, так і у сфері власне виховних впливів, які важко передбачити. Ось чому важливо швидко орієнтуватися та органічно імпровізувати.

Імпровізація виражає здатність педагога швидко орієнтуватися в динамічних обставинах своєї діяльності, на що акцентували увагу як педагоги-класики, так і сучасні педагоги-дослідники.

Педагогу часто доводиться працювати в умовах неповної інформації (наприклад, якщо доводиться замінювати хворого вчителя в конкретному класі), багатозначності та варіативності чинників, що визначають педагогічну ситуацію, дефіциту часу для прийняття рішень. Все це визначає необхідність вивчення та використання імпровізаційного та інтуїтивного початку в роботі педагога. Правильно організована імпровізація дозволяє зняти напругу, актуалізувати знання, залучити учнів до співтворчості, зробити процес навчання та виховання ненав'язливим, привабливим.

Учені визначають педагогічну імпровізацію як здатність педагога швидко і чітко оцінювати ситуацію, приймати рішення відразу, без розгорнутого логічного міркування, з урахуванням накопичених знань, досвіду та інтуїції. При цьому вдала імпровізація можлива лише на добре підготовленому ґрунті, коли найкраща імпровізація – це заздалегідь підготовлена імпровізація: педагогічний досвід аналізу

⁸ Климчук В.О. Розвиток внутрішньої мотивації // Синергетика: процеси самоорганізації технічних, технологічних та соціальних систем : Матеріали Першої Всеукраїнської наукової конференції / Ред. І.Г.Грабар. Житомир, 2003. С. 75–78.; Климчук В.О. Мотиваційний дискурс особистості: на шляху до соціальної психології мотивації : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. 290 с.

типових ситуацій, передбачення, що базується на знанні законів та тенденцій, на обґрунтованій гіпотезі, – основа вдалої імпровізації.

Відтак, педагогічну імпровізацію можна розуміти як педагогічну діяльність вчителя, вихователя, що здійснюється під час педагогічного спілкування, без попереднього осмислення, обмірковування. При цьому метою імпровізації є творче знаходження нового рішення в конкретних умовах навчання та виховання, а її сутність становить швидке та гнучке реагування на педагогічні завдання, що виникають.

«Творчість, – писав В.А. Сухомлинський, – в жодному разі не означає, що педагогічний процес – щось незбагненне, підвладне тільки натхненню і не піддається передбаченню. Навпаки. Саме тонке передбачення, вивчення залежностей багатьох чинників і закономірностей педагогічного процесу дозволяють справжньому майстру миттєво змінювати план».

У зв'язку з цим педагогічну імпровізацію можна вважати закономірним компонентом творчої діяльності вчителя – ефективним способом оптимального втілення задуманого педагогом у змінних умовах педагогічного процесу як оперативне коригування педагогічного задуму

Педагогічній імпровізації властиві такі ознаки:

- збіг процесів створення та виконання або їх мінімальний розрив;
- їхня миттєвість;
- громадський характер;
- єдність інтуїтивного та логічного з початковою опорою на інсайт.

Педагогічна імпровізація як складний процес реалізується у чотири етапи.

1 Етап – осяяння (інсайт); на цьому етапі відбувається несподіване інтуїтивне виявлення ідеї, оригінального ходу, парадоксальної думки тощо; часто осяяння виникає у нестандартній ситуації чи на тлі емоційного підйому.

2 Етап – інтуїтивно-логічне осмислення ідеї та вибір шляху її реалізації.

3 Етап пов'язаний з громадською реалізацією ідеї з інтуїтивно-логічною корекцією.

4 Етап – миттєвий інтуїтивно-логічний аналіз результату імпровізації. Приймається рішення щодо продовження імпровізації чи перебудова діяльності.

Вирізняються такі критерії педагогічної імпровізації.

1. Об'єктивні критерії:

– раптовість (несподіванка перешкоди, швидкість дії у відповідь на несподівану ситуацію або раптово змінену ситуацію, новизна цієї дії, її незвичність і розбіжність з очікуваними діями);

– Миттєвість (негайність дії);

– новизна (ступінь оригінальності);

– публічність (наявність глядачів, співучасників імпровізації);

– педагогічна значущість (сприяння вихованню, розвитку особистості).

2. Критерії здійснення імпровізації суб'єктом педагогічної дії:

– демонстрація роботи думки;

– духовне та емоційне піднесення;

– відчуття задоволеності.

3. Критерії імпровізації у її сприйнятті глядачами:

– здивування (реакція на несподіване);

– залучення у дію;

– активність;

– емоційна чуйність;

– концентрація уваги;

– стрибок інтересу;

– підвищення тону та настрою;

– глибина співпереживання.

4. Критерії психоемоційного стану: піднесені брови, сяйво очей, мимовільні жести, репліки, сміх тощо.

Найважливішими аспектами та складовими частинами творчої домінанти у педагогічній імпровізації виступають увага, уява та натхнення.

Уява – це психічний процес, що полягає у створенні нових образів, ідей, думок на основі наявних уявлень, знань, досвіду. Стимулом до уяви є завдання, що стоять перед людиною, її потреби, почуття, світогляд, необхідність передбачати актуальні події. Уява характеризується ступенем новизни створюваних образів, вона може бути відтворюючою і творчою.

У процесі творчої уяви створюються образи, що відрізняються новизною та оригінальністю, найчастіше це образи предметів, які не існують в даний час. У творчій уяві беруть участь знання людини, її переживання, досвід, волюві та інтелектуальні зусилля, неусвідомлені

установки, інтуїція Специфіка педагогічної уваги полягає в тому, що вона повинна одночасно розподілятися на різні об'єкти (учнів, зміст уроку та ін.) і концентруватися на вирішенні конкретних педагогічних завдань.

Завдяки розподіленості уваги вчитель може «впіймати» момент зміни навчально-виховної ситуації та ухвалити рішення щодо зміни плану дій, тобто імпровізувати.

Велике значення для реалізації імпровізації має натхнення. Натхнення – стан найвищого підйому, коли пізнавальна та емоційна сфери людини з'єднані та спрямовані на вирішення творчої задачі. Натхнення тісно пов'язане з раптовим розумінням того, яким саме способом можна вирішити завдання чи проблему.

Внутрішнім механізмом, що приводить у дію педагогічну імпровізацію є інтуїція, а основною рушійною силою виступає неузгодженість між початковим педагогічним задумом і новим, що виник безпосередньо в освітньому процесі, більш ефективним варіантом його реалізації, а також між проектом уроку (справи, заходи та ін.) та об'єктно-суб'єктними умовами його реалізації.

В освітньому процесі педагогічна імпровізація може бути спрямована на організацію та уточнення навчальної комунікації, методичного прийому, змісту навчального матеріалу, цілей навчання/виховання.

Також можна говорити про різні підходи до класифікації імпровізації.

1. За джерелом виникнення педагогічна імпровізація може бути «природною», «неспровокованою» (виступати як засіб втілення педагогічного задуму та його оперативних коригувань), та «вимушеною», «спровокованою» (яка є засобом конкретизації педагогічного проекту уроку відповідно до творчих можливостей вчителя та конкретних обставин діяльності).

Виділяються п'ять варіантів педагогічної імпровізації на уроці залежно від її джерела:

– імпровізація, викликана опосередковано (важливу роль відіграє практичне мислення та емоційна стійкість);

– імпровізація «зсередини» (залежить від індивідуально-творчих особливостей педагога);

– імпровізація, викликана логікою викладу матеріалу (здійснюється за рахунок активної участі педагогічного мислення);

– імпровізація, заснована на самоаналізі та сприйнятті класу;

– імпровізація, що межує з педагогічним відкриттям (результат «педагогічного осяяння»).

2. За якістю змісту, ступенем новизни прийнятого рішення імпровізація може бути «стандартною», у ході якої використовуються типові, стандартні методи вирішення конкретних педагогічних ситуацій, та «творчою», в процесі здійснення якої вчителем виявляються нешаблонні способи впливу на учнів або нові поєднання вже відомих способів.

3. За структурою процесу: а) класична, б) імпровізація з домашньою заготівлею, в) змішана або перехідна імпровізація (може бути спочатку класична або спочатку з домашньою заготовкою). При цьому можна говорити про різні форми педагогічної імпровізації, такі як:

– словесна дія (монолог чи діалог вчителя, дотепна репліка, анекдот, аналогія тощо),

фізична дія (у чистому вигляді зустрічається дуже рідко, але це може бути жест, особливий погляд, поза та ін.),

– словесно-фізична дія (різні розіграші, ігри, міні спектаклі тощо).

У цьому важливою є готовність педагога до імпровізаційної активності, яку можна аналізувати у контексті таких компонентів:

– професійно-педагогічний компонент: загальний зміст визначається професійною компетентністю вчителя, системністю, динамізмом, мобільністю його спеціальних знань та умінь на тлі загальної високої культури та ерудованості;

– індивідуально-особистісний компонент: опосередкована специфіка дій вчителя у тих чи інших нетипових ситуаціях педагогічного спілкування з учнями, що потребує швидкої орієнтації та оперативного прийняття педагогічно грамотних рішень;

– мотиваційно-творчий компонент: визначається творчими мотивами діяльності вчителя, його захопленістю змістом і ходом навчання, станом «робочого» творчого натхнення.

У зв'язку з цим можна назвати етапи формування готовності педагога до імпровізаційної активності:

Перший етап передбачає переважний розвиток умінь здійснювати педагогічну імпровізацію, орієнтовану на організацію навчальної комунікації, тобто умінь оперативно виявляти адекватні конкретному акту педагогічного спілкування мовні засоби викладу змісту навчального матеріалу, емоційно, інтонаційно-виразно довести зміст аудиторії, оперативно виявляти прийоми організації спонтанної комунікації.

Другий етап передбачає вдосконалення та розвиток умінь здійснювати педагогічну імпровізацію, спрямовану конкретизацію методичного прийому, зокрема умінь аналізувати методичну структуру уроку, співвідносити прийом з втілюваним за його допомогою змістом

навчального матеріалу, аналізувати правомірність застосування оперативного виявленого методичного прийому.

Третій етап пов'язаний із формуванням у вчителя умінь здійснювати імпровізацію, націлену на коригування змісту навчального матеріалу; тут акцент робиться на розвиток умінь співвідносити зміст навчального матеріалу з навчально-виховною ситуацією, що склалася на уроці⁹.

Можна диференціювати такі прийоми педагогічної імпровізації у контексті професійної підготовки майбутніх педагогів:

- Прийоми театралізації педагогічних ситуацій – метою цих прийомів є на основі творчої імпровізації самостійно створити театралізований акт, наприклад, урок. Оцінюється режисура уроку, способи створення творчої атмосфери.

- Прийоми педагогічного перетворення – учителю необхідно зайняти позицію учня, позицію батьків при донесенні сенсу «заразити» їх новизною, творчою інтерпретацією. Оцінюється мобілізація творчих сил учителя, миттєвість реагування під час створення ситуації з урахуванням творчої імпровізації.

- Прийом імпровізаційно-педагогічного етюду – в основі покладена імпровізація, пов'язана з творчим втіленням творів, зміст яких вимагає зробити замальовку, в якій відображено основну думку, обґрунтувати її та розкрити педагогічний задум. створеного етюду. Крім цього, це твір педагогічних етюдів, що розвиває уяву, творчість. Етюдно-імпровізаційні завдання можуть бути найрізноманітніші: наприклад, твір «Моя професія» необхідно коротко скласти імпровізаційно-педагогічний етюд та уявити цілісний структурний образ вчителя. Мобілізація імпровізації складає заданих словах і тягне у себе творчу ідею.

- Прийом імпровізаційно-творчого пролонгування педагогічного сюжету – основою даного прийому завдання, поставлене перед вчителем – продовжити сюжет зображення за принципом «що далі?»

- Прийом імпровізаційного проектування живопису у педагогічний сюжет.

⁹ Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії: монографія. Черкаси, 2008. 608 с.

7.2. ТЕАТРАЛЬНО-РОЛЬОВА ПЕДАГОГІКА

Мета розвитку людини полягає у формуванні свідомості та у досягненні стану свободи від причинно-наслідкових залежностей космосоціоприродної реальності. Ця свобода може розумітися як здобуття особливих божественних дарів, як перемога над світом, про що ми можемо дізнатися у Христа: «Я переміг світ» (Ін. 16, 33).

Занурення людини в океан причинно-наслідкових залежностей, які зумовлюють її поведінку, мислення, ідеали та потреби, психоемоційні реакції та стани, виражається, крім іншого, у рольовій причетності людини до світу: людина змушена ототожнювати себе з безліччю соціальних ролей. Ці соціальні ролі виступають інструментом пристосування людської істоти до соціоприродної реальності, а з іншого боку, – формують у людській істоті безліч пристосувальних механізмів психологічного захисту, які, як правило, приховують від неї справжню картину світу.

Соціальні ролі, які людина відіграє практично кожен мить свого життя, потрапляючи від них у залежність, роблять її багаторольовим біороботом, життя якого виявляється у полоні соціальних ролей, що змінюються каледоскопічно. Розвиток людини вимагає її звільнення від рабської залежності від своїх соціальних ролей і виходу на рівень певної істинної нейтральної надролі, з якою людина себе ототожнює і отримує свободу як певний нейтральний еталонний стан, в якому людина через рефлексію може подивитися на себе згори, звільняється від світу, здійсмається над ним і одночасно може проникати у всі куточки даного світу, вставати на думку будь-якої людини, переживати психоемоційні стани будь-якої істоти.

Формування надролі як свідомості/самосвідомості можливе в процесі практики театральних-рольових, ігрових тренінгів, в яких людина, виконуючи різні ролі, починає розуміти і переживати їхню відносність та ілюзорність. Іншою функцією театральних-рольових, ігрової педагогіки постає принцип здобуття знань та формування певних умінь, навичок, компетентностей за допомогою рольових тренінгів, які ініціюють життєву активність/діяльність, що дозволяють формувати необхідні компетентності. У педагогіці цей процес реалізується у межах **контекстного принципу**.

Спостереження за повсякденними вчинками здорових людей та дані клінічної психіатрії дозволяють стверджувати, що форми поведінки людини у різних ситуаціях, як правило, різні. Людина використовує безліч соціально-психологічних рольових «масок», вона грає, лабільно перебудовуючи свою психіку залежно від потреб ситуації. Зникнення

цієї лабільності, гнучкості ігрового моменту в поведінці людини свідчить про серйозне порушення дії механізмів соціальної поведінки.

За таких умов, театральна-рольова педагогіка пов'язана з активністю рольового початку людини, робота з яким може розумітися як один із головних методів самовдосконалення та розвитку людської особистості. Наведемо *приклад*.

Викладач Н. поскаржився невропатологу на заїкуватість, що виникає під час сильного хвилювання. Невропатолог порадив йому в таких випадках уявити себе кимось іншим, пограти, уявити себе іншою людиною з владним голосом. Порада допомогла.

Англійський актор М. Стюарт у 60-ті роки минулого століття прославився як пародист, що вміє точно копіювати голос, манеру поведінки інших людей. На питання, як він прийшов до цього жанру, актор розповів, що в дитинстві та юності він дуже страждав від своєї сором'язливості та скутості. Він навіть не міг замовити собі обід у кафе – заїкався і мукав. М. Стюарт знайшов спосіб здолати цей хворобливий стан. Розмовляючи з незнайомими людьми, він уявляв себе кимось іншим, важливим і значущим, і говорив відповідним голосом – надутого сановника, відставного військового, господаря фабрики та ін. І допомогло! Скутості та сором'язливості у спілкуванні він більше не відчував¹⁰.

Процес цього перетворення реалізується як циклічний процес подолання людиною свого соціально-рольового статусу. Цині у цілому людина у контексті реалізації своїх соціальних ролей реалізує себе у процесі рольової причетності до таких рольових рівнів (позицій), як

- 1) сімейний,
- 2) референтна група,
- 3) стихійно-груповий,
- 4) корпоративно-професійний,
- 5) культурно-груповий,
- 6) організаційно-колективний,
- 7) державно-суспільний,
- 8) національно-патріотичний,
- 9) класово-ідеологічний,
- 10) космопланетарний,
- 11) рівень онтологічної причетності до буття загалом.
- 12) рівень причетності до Божественної реальності

¹⁰ Донченко Е.А., Титаренко Т.М. Личность: конфликт, гармония. К., 1989, с. 162-163

При цьому процес розвитку особистості (самосвідомості) є процес послідовного ланцюга ототожнення та розототожнення (асоціації та дисоціації) людини з зазначеними рольовими позиціями, метою чого постає досягнення стану «непричетності у причетності», яка дає справжню свободу: «бути і не бути – ось у чому питання» (В. Шекспір), «будьте в світі і одночасно поза світом» (сентенція орієнтальної мудрості). Цей процес актуалізує своєрідну «нульову фазу», в якій людина як особистість звільняється від диктату рольового репертуару, виявляючи певну нейтральну «над-роль», що відповідає статусу особистості як вільної та суверенної сутності.

Досягнення цього стану передбачає розширення рольового репертуару людини, коли в рольовому аспекті людина може бути практично всіма істотами, може бути причетною до всіх процесів космосоціоприродної реальності. Тому робота з рольовим початком людини можна розуміти як основний метод самовдосконалення.

Важливим є й те, що гра у дитячому віці як основний вид діяльності виступає програмуючим ресурсом подальшого життя цієї дитини. Е. Берн у книзі *«Ігри, в які грають люди. Люди, які грають в ігри»* пише, що структура дитинства виступає сценарієм подальшого життя людини, яка відіграє по чергово три фундаментальні ролі – дорослої, дитини, батька.

Щодо педагогічного контексту зазначеного процесу театральна педагогіка виступає засобом створення розвивального соціально-педагогічного освітнього середовища¹¹.

Театр розкриває філософське уявлення про світ у конкретних чуттєвих формах, дозволяє увійти в простір можливого та неможливого за допомогою гри. Простором гри як системи віртуальних життєвих обставин може виступати і простір навчального предмета, простір теми навчального предмету, простір тексту. Кожна з трьох галузей культури – наука, мистецтво, реальне життя – це ті ж запропоновані життєві обставини. Завдання педагога – допомогти дитині опанувати різні

¹¹ Абрамян В. Ц. Театральна педагогіка. К.: Лібра, 1996. 210 с. ; Баранова Н.П, Тренінги для вчителів з педагогічної майстерності. Х.: Основа, 2009. 159 с.; Тренінги розвитку педагогічної майстерності / Автор-укладач: Ю.С. Запорожцеві. К.: Шк.світ, 2012. 104 с.; Brislin, R.W. Cross-Cultural Training and Multicultural Education / R.W.Brislin, A-M.Horvath // Handbook of Cross-Cultural Psychology. Boston, Vol. 3: Social Behavior and Applications. 1997 115 p. ; Gudykunst, W.B. Designing Intercultural Training / W.B.Gudykunst, R.M.Guzley, M.R.Hammer // Handbook of Intercultural Training. Thousand Oaks (Cal.). 1996. 197 p. ; Shachar, H., Amir Y. Training Teachers and Students for Intercultural Cooperation in Israel: Two Models / Shachar, H., Amir Y. // Handbook of Intercultural Training. Thousand Oaks (Cal.), 1996. 173 p.

методи пізнання природної, художньої, життєвої реальності, вміти вибрати відповідний інструмент (налаштувати себе), що дозволяє діяти адекватним чином, змінювати рольову позицію у контексті різних життєвих обставин.

Ефективність застосування театральної педагогіки у професійній підготовці вчителя обумовлена тим, що:

- Вектором інтересу театру завжди були людські стосунки, взаємодія людини та Всесвіту. Саме їх, насамперед у вигляді гри, досліджує «педагогічний театр». З огляду на специфіку своєї професії педагог постійно перебуває у взаємодії, як із учнями, так і з колегами. Крім цього, в основі змісту кожного навчального предмета практично завжди лежить дослідження взаємодії – чи це взаємодія хімічних елементів, законів фізики, елементів музичної драматургії або відносини героїв літературного твору.

- Професія вчителя, педагога, вихователя має багато спільного з професіями актора та режисера. Публічність – специфіка педагогічної та акторської професійної ситуації. Як актор, так і вчитель впливають на почуття та розум глядачів – учнів, адресуючись до почуття, пам'яті, думки, волі слухачів. Заразливість, переконливість, артистизм вчителя, як і актора, можуть забезпечити йому успіх. Як режисер у процесі репетицій, так і вчитель на уроці повинні мати здатність яскравого емоційно-вольового впливу на акторів чи учнів. Вчителю необхідно побудувати логіку навчального процесу таким чином, що він був сприйнятий і зрозумілий учнями. Режисер також вибудовує драматургічну логіку майбутнього спектаклю¹².

У зв'язку з цим можна говорити про освітню програму – театральну педагогіку як засіб створення розвивального освітнього середовища. Методологічні засади програми, що задають її технологічні принципи, базуються на таких сутнісних аспектах театру, як:

- гра-моделювання, створення та дослідження уявної реальності;
- рольова гра;
- ігри із предметом;
- модель поєднання індивідуальної та колективної творчості, зі своєю своєрідною організацією та саморегуляцією;
- модель розгортання процесу від задуму до реалізації;
- взаємодія задумів (або версій) та народження на їх основі нового;
- розгляд задуму з різних боків – з різних мовних просторів (щодо театру – це література, музика, архітектура, живопис,

¹² Абрамян В. Ц. Театральна педагогіка. К.: Лібра, 1996. 210 с.

хореографія; щодо школи – це принцип вивчення одного явища крізь призму різних навчальних предметів).

- актуалізація незнайомого;
- вплив на почуття глядача та залучення його до процесу гри¹³.

Зазначимо, що «театральна педагогіка» знайшла потужну реалізацію у виховних закладах А. С. Макаренка, де створювалися умови для потужного розвитку рольового статусу людини як основного механізму розвитку особистості. У цьому закладі існувала розгалужена ієрархія суворо не фіксованих та доволі взаємозамінних соціальних ролей. Це дозволяло кожному вихованцю реалізувати себе в атмосфері розмаїття взаємозалежностей, котрі значно збагачували соціально-рольовий репертуар колоністів, їх рольову координацію, формували певні вектори особистісної соціально-психологічної взаємозалежності між ними як усередині освітнього закладу, так і за його межами.

За таких умов, вкрай важливе значення для зазначеного процесу як розвитку, так і розширення рольового статусу вихованців мало унікальне соціально-педагогічне явище – *«зведений загін»*, що дозволяв реалізувати найдревніший соціальний феномен *«карнавалу»*, коли відбувалася зміна соціальних ролей, у нашому випадку – зміна лідерів/командирів колективу та його осередків. При цьому така рольова трансформація мала місце не як одномоментна дія, а як перманентний колективний процес. Так, в закладах А.С.Макаренка існувала змінювально-метаморфозна роль чергового командира, котрий міг зробити зауваження чи дати обов'язкове для виконання розпорядження будь-якому члену колективу вихованців.

Крім того, тут жили діти різновікових груп, що спільно залучалися до навчально-трудої діяльності і постійно змінювали одну з основних рольових послідовностей людини (пов'язану з її віковим статусом) в атмосфері найскладнішої і мінливої соціальної інфраструктури, зануреної в систему тотальної взаємодії і спілкування. Її А. С. Макаренко називав *«педагогікою паралельних дій»*.

У комуні також функціонував театр, у якому брали участь всі вихованці, що дозволяло їм дедалі більше розширити свій соціально-рольовий репертуар та здолати межі побутових, виробничих, навчальних і інших тривіальних та нетривіальних соціальних ролей, розвиваючи, за таких умов, міфологічний, творчий, художній світогляд. Життя ж комуні регулювалося загальними зборами колективу і радою командирів – колегіальним органом, рішення якого не міг опротестувати навіть директор (принцип *«педагогіки колективної дії»*).

¹³ Абрамян В. Ц. Театральна педагогіка. К.: Лібра, 1996. 210 с. ; Баранова Н.П. Тренінги для вчителів з педагогічної майстерності. Х.: Основа, 2009. 159 с.

У такий спосіб відбувається формування органу єдиної колективної волі, що сприймається кожним членом колективу як *конкретна, не опосередкована проміжними ланками невідчужена соціальна надроль, котра втілює в собі принцип соціального керівництва згори* (вона визначала життя вихованців і була цілком прозора для участі в ній усіх членів колективу). Кожен педагог тут ставав повноправним членом колективу після 4-місячного випробування і не мав жодних привілеїв.

За таких умов, в комплексі соціальних ролей, які відігравалися вихованцями А. С. Макаренка, не було практично жодної ролі, яка б була недосяжною для цих вихованців, які взаємодіяли в атмосфері взаємної довіри та відкритості: коли черговий командир здавав рапорт, ніхто не мав права взяти під сумнів об'єктивність будь-якого факту з цього рапорту.

Тим самим одержував реалізацію важливий принцип *соціалізації людини* – принцип емпатії, відкритості, співпричетності і співучасті людини в космосоціоприродному середовищі.

7.3. НЕДИРЕКТИВНЕ НАВЧАННЯ К. РОДЖЕРСА

Одним із важливих інноваційних освітніх напрямів постає недирективне навчання, розроблене в п'ятдесяті роки ХХ століття одним із засновників гуманістичної психології, К. Роджерсом, про що розповідається в книзі *«Погляд на психотерапію. Становлення людини»* (розділ *«Навчання, центроване на учні. Досвід його учасника»*)¹⁴. Недирективне навчання унеможливорює будь-які форми придушення, приниження особистості учасників освітнього процесу.

У цьому розділі К. Роджерс посилається на особисті записи та листи досвідченого вченого та педагога С. Тененбаума, який брав участь у проведеному К. Роджерсом курсі *«Процес зміни особистості»*. Таким чином, виклад методики недирективного навчання, зроблений С. Тененбаумом, вміщує вільний підхід викладача до слухачів, коли

«заняття почалися після того, як доктор Роджерс спокійно та дружелюбно вмовився разом зі студентами навколо великого столу і сказав, що було б непогано, якби кожен представився та розповів про свої цілі». За цим було поступове посилення активності студентів, коли спочатку несміливо і повільно, а потім все сміливіше і швидше піднімалися руки і звучали виступи студентів, проте «жодного разу Роджерс не наполягав, щоб хтось виступив»¹⁵.

При цьому Роджерс повідомив студентам, що приніс багато навчальних матеріалів (ксерокопії, брошур, статей, книг, список книг, магнітофонні записи психотерапевтичних сеансів, касети з художніми фільмами та ін., які добре було б розмістити в спеціальній кімнаті, закріпленій за студентами. Це викликало сильне пожвавлення у студентів, які мали можливість ознайомитися з усіма цими матеріалами.

Як пише С. Тененбаум, після цього були начебто марні заняття, на яких, здавалося б, група нікуди не просунулась: студенти безладно висловлювали все, що їм спадало на думку, обговорювали той чи інший аспект філософії К. Роджерса. Викладач же

«слухав усіх з однаковою увагою та доброзичливістю. Він не вважав виступи одних студентів правильними, а інших – неправильними.

¹⁴ Роджерс К. Вгляд на психотерапію. Становление человека, 1994. 480 с. С. 358-375. Rogers C. On becoming a person: a therapist's view of psychotherapy. Boston: Houghton Mifflin, 1961. 20 p.; Рыбалка В. В Теории личности в отечественной философии, психологии и педагогике: Пособие. Житомир, Изд-во ГУ им. И. Франко, 2015. 872 с.

¹⁵ Роджерс К. Вгляд на психотерапію. Становление человека, 1994, с. 361.

Гурт не був готовий до такого абсолютно вільного підходу. Вони не знали, що робити далі. З роздратуванням і здивуванням вони вимагали, щоб викладач відігравав звичну традиційну роль, щоб він авторитетно оголосив їм, що правильно і що ні, що добре і що погано... Хіба їх не навчатиме правильної теорії та практики найбільш велика людина, засновник вчення, яке носить його ім'я? Зошити для записів були заздалегідь відкриті, вони чекали початку найважливішого моменту, коли оракул оголосить найголовніше, але зошити здебільшого залишалися недоторканими.

Дивним, проте, було те, що від початку, навіть у гніві члени відчували свою єдність; і поза заняттями вони відчували піднесення та збудження... Група виявилася об'єднаною загальним, незвичайним досвідом. На заняттях у К.Роджерса вони говорили про те, що думали; слова не були взяті з книг і не відображали думок викладача чи будь-якого іншого авторитету. Це були їхні власні думки, емоції та почуття; і цей процес ніс із собою звільнення та піднесення.

У цій атмосфері свободи, на яку вони не розраховували і до якої не були готові, студенти висловлювалися так, як це рідко роблять учні.

Студенти поступово почали розуміти, що К. Роджерс хоче, щоб вони глибоко задумалися про себе, сподіваючись, що це може призвести до зміни особистості в тому сенсі, що в цей термін вкладає Дж.Дьюї: розбудова світогляду, установок, цінностей, поведінки. Це була б справжня перебудова минулого досвіду, це було б справжнім навчанням»¹⁶.

Така активність студентів поступово призвела до того, що, як пише С.Тетенбаум,

«до п'ятого заняття відбулися цілком певні зрушення, це було цілком очевидно... Студенти розмовляли один з одним і не зверталися до К.Роджерса. Студенти вимагали, щоб їх слухали та хотіли бути почутими. Те, що раніше являло собою збори невпевнених у собі, заїкливих, сором'язливих людей, перетворилося на взаємодіючу групу, зовсім нову згуртовану єдність, що діє особливим чином, члени якої були здатні на такі обговорення та роздуми, яких жодна інша група не могла ні відтворити, ані повторити. Викладач також брав участь як фасилітатор і медіатор, але його роль, хоч і важливіша, ніж будь-яка інша в групі, певною

¹⁶ Роджерс К. Вгляд на психотерапію. Становление человека, 1994, с. 363.

мірою злилася з групою, і саме сама група, а не викладач, стала центром, основою діяльності»¹⁷.

У цій методиці недирективного навчання, на думку С.Тетенбаума, важливим виступає феномен прийняття особистості:

«...адже якщо людину приймають, повністю, і в такому прийнятті немає розумової критики, а лише співчуття і симпатія, то індивід може досягти згоди з собою, мати мужність відкинути свої «засоби захисту» і звернутися до свого справжнього «Я»... Після четвертого заняття і далі члени цієї групи, волею випадку з'єднані разом, стали дедалі ближчими і виявилися їх справжні «Я». Під час взаємодії відзначалися випадки інсайту, осяяння та взаєморозуміння, які викликали майже благоговійний страх. Вони були тим, що... К. Роджерс назвав би «моментом психотерапії», тими плідними моментами, коли ви бачите, як душа людини розкривається перед вами у всій своїй захоплюючій величі; а після цього – майже благоговійна тиша охоплює клас. І кожен член групи був оповитий теплотою та участю, що межує з містиккою. Я сам (впевнений, що й інші теж) ніколи не відчував нічого подібного. Це було навчання та психотерапія, я не маю на увазі лікування хвороби, а те, що можна було б назвати здоровою зміною в людині, збільшення її гнучкості, відкритості, бажання слухати інших. У процесі цього ми всі відчували себе більш піднесеними, вільними, сприйнятливішими до себе та іншими, більш відкритими для нових ідей і дуже намагалися зрозуміти і прийняти... Можливо, саме таким чином людина навчається найкраще»¹⁸.

С. Тетенбаум зазначає, що описаний метод недирективного навчання не приймається деякими студентами, оскільки «цей метод може злякати людину авторитарної орієнтації, яка вірить у ретельно розкладені по полицках факти, на таких заняттях він не отримує жодної підтримки, а стикається лише з відкритістю, мінливістю, незавершеністю»¹⁹.

Однак даний метод, заснований на активізації мислення, є, на переконання С.Тетенбаума,

¹⁷ Роджерс К. Вгляд на психотерапію. Становление человека, 1994, с. 366.

¹⁸ Роджерс К. Вгляд на психотерапію, с. 367-368.

¹⁹ Роджерс К. Вгляд на психотерапію, с. 369.

«настільки творчим розвитком методу, який радикально відрізняється від старого... він здатний торкнутися людини, зробити її вільнішою, сприйнятливішою, різнобічною. ...Недирективне навчання має такі глибокі наслідки, які в даний час ще не повною мірою можуть бути усвідомлені навіть його прихильниками.... Хіба є метод, який міг би краще змінити індивіда: навчити його ділитися з іншими своїми ідеями та почуттями в навчанні, руйнувати бар'єри, що роз'єднують людей у цьому світі, де, щоб бути розумово і фізично здоровим, людина має навчитися бути частиною людства»²⁰.

²⁰ Роджерс К. Вгляд на психотерапію. Становление человека, 1994, с. 370-372.

7.4. ПЕДАГОГІКА УСВІДОМЛЕНИХ СНОВИДІНЬ ТА ЇЇ ІМПЛІКАЦІЇ

Реальність сновидінь є найважливішим освітнім ресурсом. Якщо говорити про сновидіння, то їхнє значення в житті людини важко переоцінити. Можна сміливо сказати, що сновидіння являють собою певну «паралельну» реальність, психосоматично рівносильну денній реальності. Якщо основне завдання людини як *Homo sapiens* – це освоєння/пізнання самої себе, а також реальності, в якій вона існує, то приблизно третину даної реальності, якщо виміряти її часом людського життя, займає сон, в якій фаза сну зі сновидіннями в середньому займає не менше чверті. Таким чином, людина бачить сни протягом багатьох років свого життя.

Сутність цієї «сомнамбулічної реальності» багато в чому залишається загадкою, збагнути яку можна, використовуючи як об'єктивні, так і суб'єктивні дані. Останні можуть бути ефективним евристичним засобом, що дозволяє досягти адекватного розуміння феномена «швидкого сну» – сну зі сновидіннями, які людина, як правило, не контролює, тобто не усвідомлює.

Таким чином, істотна частина людського життя виявляється поза контролем більшості людей, які, незважаючи на те, що освоїли багато куточків соціоприродної реальності, не в змозі освоїти реальність сновидінь.

У зв'язку з цим можна говорити про психотерапевтичну, програмуєчу, розвивальну, освітньо-педагогічну роль сновидінь, у контексті чого використовуються ідеї, уявлення, факти, почерпнуті з фізіологічної теорії сну І.П.Павлова, концептуального апарату кібернетики та синергетики як теорії самоорганізації (науки про відкриті, невірні, нелінійні процеси), з концепції функціональної асиметрії півкуль мозку людини, також і з практики усвідомлених сновидінь.

У зв'язку з цим зазначимо, що існують три способи, або рівня, відображення та освоєння людиною дійсності:

1) конкретно-чуттєвий, емоційно-образний, правопівкульовий, «відкритий»;

2) абстрактно-логічний, теоретичний, лівопівкульовий, «закритий»;

3) парадоксально-медитативний, що поєднує перші два способи (енцефалографічні дослідження показують, що в медитативному стані – «проміжному» між сном і бадьорістю – півкулі головного мозку, що виступають у звичайному стані по відношенню одна до

одної, у відомому сенсі, функціональними антагоністами, функціонально взаємно узгоджуються²¹), коли в одному індивіді поєднуються дві полярні стратегії відображення і освоєння дійсності – художня і мисленнєва. Тут людина постає гармонійною особистістю, що характеризується балансом протилежностей, а звідси – колосальною потужністю, оскільки, як зазначає П.Вайнцвайг, «гармонія як баланс протилежностей несе у собі величезну напругу, тож і колосальну міць»²². З позиції парадоксального світорозуміння, що претендує на відображення повноти «*Істини як єдності протилежностей*» (С.Б.Церетелі), світ відкривається як справжня і одночасно парадоксальна сутність, що інтегрує такі дихотомії, як єдине і множинне, однозначне і багатозначне, конкретне, чуттєво-експресивне та абстрактно-теоретичне, екстравертоване та інтравертоване, просте та складне, суб'єктивне та об'єктивне, потенційно-можливе та актуально-дійсне... які не диференціюються.

Перший рівень розуміння та освоєння буття людиною є рівень правопівкульового художнього світогляду, властивого як художникам, так й дикунам, дітям. З позиції цього рівня світ осягається і освоюється багатозначно і симультанно, як певне конкретно-чуттєве ціле, відбивається прямо, безпосередньо, метафорично, наївно, спрощено і багатозначно, на кшталт повної довіри та відкритості, з позиції «тут і тепер», динамічно, континуально-безперервним чином, релігійно-міфологічно, сакральноритуальним способом, в руслі всеосяжної «космічної симпатії» давньогрецьких філософів, емпатійно, коли людина зливається із середовищем свого існування, а суб'єкт і об'єкт пізнання приводяться до єдності, виявляючи принцип альтруїзму – ідеологію пристосування у вигляді зміни людиною самої себе. З позиції такого чуттєво-художнього сприйняття світу все життя людини сакралізується, втрачається принципова відмінність між вчинками та ритуальними діями, а світ виявляється як певна надцінна сутність. При

²¹ Murphy M, Donovan S, Taylor E. The Physical and Psychological Effects of Meditation: A review of Contemporary Research with a Comprehensive Bibliography 1931-1996. Sausalito, California: Institute of Noetic Sciences; 1997.; Murphy M. Contemporary meditation research / M. Murphy, S. Donovan. San Francisco, Esalen Institute Press, 1985. P. 34–40. ; Orme-Johnson David and Farrow John (eds.) Scientific Research on the Transcendental Meditation Program. N. Y.: MLU Press, 1977. P. 187–207.; Flor-Henry P. Cerebral aspects of the organic response normal and deviational // Third International Congress of Medical Psychology. Rome, 1978. P. 456–470.

²² Weinzweig, P. (1988). The ten commandments of personal power. Creative strategies for shared happiness and success. N.Y, Meridian Press, 175 p.

цьому на рівні правої півкулі світ сприймається як дійсний – «тут і тепер».

Другий рівень – рівень розумово-раціонального лівопівкульового світорозуміння та освоєння буття людиною, властивий науковцю, дорослій людині, нашому сучаснику і характеризується раціонально-прагматичним, опосередкованим, інструментально-маніпуляційним, однозначним підходом до розгляду феноменів дійсності. З позиції цього рівня світ відбивається і освоюється дискретно-множинним, дискурсивно-концептуальним, схематичним, мертвим чином як певна множина, відображається непрямо, опосередковано, складно, на кшталт скептичної рефлексії, закритості, статичності, науково-теоретично, банально-повсякденним чином, у руслі атомізації, що все дробить, розпорошує на окремі елементи аналізу, що дозволяє людині виділитися з середовища свого існування і кристалізуватися в ізольовану, особистісно-індивідуальну сутність, що розводить суб'єкт і об'єкт пізнання по полюсах та дозволяє відображати світ принципово біполярно-антиномічним способом, виявляючи принцип егоїзму і можливість пристосовуватися до природно-соціального середовища шляхом його зміни, шляхом волевиявлення (вольове зусилля реалізується на рівні функцій лівої півкулі) як здатності здійснювати вибір у множинно-дискретному світі, що постає у вигляді схематичного набору онтологічних сутностей, приведених до вихолощено-абстрактних форм, які пізнаються принципово опосередковано. При цьому на рівні лівої півкулі світ сприймається як потенційний, очікуваний.

Третій рівень розуміння та освоєння буття людиною являє собою парадоксальну єдність перших двох рівнів, коли світ виявляється настільки ж однозначним, як і багатозначним, так само виражається чуттєво, як і пізнається розумом, як єдиним, так і множинним, як абстрактним, так і конкретним, однаково реальний і нереальним, ілюзорним. Одним словом, тут світ сприймається та освоюється парадоксальним чином у душі творчого, просвітлено-евристичного світорозуміння. Саме на третьому рівні виявляється протиріччя між сприйняттям світу півкулями, коли виникає причина неврозів як протиріччя між дійсним та потенційним (очікуваним), що конститує та супроводжує піднесення людини на третій рівень розуміння буття. Філософський принцип єдності світу дозволяє нам стверджувати що, подібно до того, як розвиток Всесвіту йде від польового плану (мікросвіту) до речовинного плану (макросвіту), а від нього – до їх синтезу та виходу в область парадоксально-інтегрального буття (життя) як єдності ентропійної і негентропійної тенденцій розвитку Всесвіту, так і еволюція людини у онто- і філогенезі, як свідчить психологія та

антропологія, йде від правопівкульового психічного модусу (у дитини) до лівопівкульового (у дорослого), як від нього – до їх синтезу (у літнього людини). Тобто загалом розвиток людини перебігає від чуттєвих форм пізнання до раціональної, як від неї – до медитативної форми розуміння світу та її освоєння.

Зазначені висновки роблять *зрозумілими цілі освіти та способи їх досягнення*. Насамперед зрозуміло те, що стан півкульової гармонії передбачає достатній рівень розвитку обох півкуль головного мозку. Сьогодні школа поки що більшою мірою спирається на розвиток аналітично-дискурсивного лівопівкульового світорозуміння, хоча й визнається факт деякої недооцінки емоційно-образних механізмів у процесі навчання, а експерименти переконують, що активізація правопівкульових функцій забезпечує відповідний значний стимул для розвитку лівопівкульової складової людської психіки²³.

Зазначимо, що при функціональному переважанні правої півкулі людина сприймає світ із повною довірою, на кшталт містико-релігійного, міфологічного світогляду; крім того, в стані гіпнотичного трансу активна права півкуля, яка активна і в стані сну зі сновидіннями. При цьому парадоксальна фаза сну (сону зі сновидіннями) актуалізується під знаком статевого збудження²⁴, оскільки у стані швидкого сну має місце активізація статевої функції людини²⁵. У стані ж статевого акту мають місце гіпнотичні фази. Отже, є всі підстави стверджувати, що в стані гіпнотичного трансу та швидкого сну активна права, континуально-цілісна півкуля головного мозку людини.

Тому *З. Фройд мав рацію*:

Якщо розвиток людини йде від правої півкулі до лівої, то це означає, що людина за таких умов поступово звільняється від полону

²³ Williams L. Teaching for the two-sided brain. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1983. 345 p.; Bullmore, E., Brammer, M., Harvey, I., Murray, R., & Ron, M. 1995. Cerebral hemisphere asymmetry revisited: effects of handedness, gender and schizophrenia measured by radius of gyration of magnetic resonance images. *Psychological Medicine*, no. 25, p. 349-363.; Simonov, P.V. 1991. The motivated brain : a neurophysiological analysis of human behavior: [monograph]. Philadelphia: Gordon and Breach Science Publishers, 280 p. ; Sperry, R. W. 1968. Hemisphere Deconnection and Unity in Conscious Awareness. *American Psychologist*, no. 23, pp. 721-729.; Springer, S. P., Deutsch, G. 1997. Left Brain, Right Brain: Perspectives from Cognitive Neuroscience. N. Y.: Freeman, 326 p.; Russel, P. 1979. The Brain Book. N. Y.: Penguin Books, 244 p.; Voznyuk, A. V. 1997 Main Aspects of the Concept of Universal Model of the Being. Zhytomyr: Volyn, 132 p.

²⁴ Psychology: The Science of Behaviour. Second Edition. Library of Congress. P. 430.

²⁵ LaBerg S. Lucid Dreaming. Los Angeles: J. P. Tarcher, 1985. 227 p, pp. 153–154.

актуальної даності, від сексуальності, емоційності та сомнамбулізму, коли можливість починає домінувати над даністю, а це приводить до того, що людська істота потрапляє в тенета дискретно-ізолюючого холодно емоційного лівопівкульового, шизоїдного бачення світу. При цьому, якщо взяти до відома, що права півкуля функціонує у просторі теперішнього зі зверненням до минулого, а ліве – у просторі теперішнього зі зверненням до майбутнього, то можна стверджувати, що розвиток людини природно йде від минулого до майбутнього, а від нього – до синтезу минулого і майбутнього, коли просторово-часова дихотомія буття нівелюється і людина звільняється від споконвічного «прокляття Кроноса». Ця еволюційна парадигма універсальна, бо вона висловлює загальний принцип руху як форми буття матерії, що реалізується як процес зміни дискретності та континуальності у розвитку тих чи інших предметів та явищ.

Філософський принцип єдності світу дозволяє стверджувати, що генезис людини і космосу в цілому походить з певного «нейтрального» центру (фізичного вакууму, ефіру, сингулярного стану матерії та ін.) шляхом розщеплення його на правий та лівий модуси (стану відкритості та закритості), на «дещо» і «антидещо» (Г.І. Наан²⁶), причому, лівий модус представлений як потенційно-можливий, а правий – як актуально-дійсний. Подальша еволюція людини йде від правої до лівої півкулі, від «тут і тепер» до усвідомлення майбутнього та здатності передбачати майбутнє на основі аналітичної рефлексії, властивої лівому психічному модусу людини.

Таке розуміння дозволяє говорити про

- 1) розщеплений дискретно-множинний («речовинний», лінійнопричинний) лівопівкульовий і
- 2) цілісний континуально-синтетичний («польовий», циклопричинний, тобто ціліснопричинний) правопівкульовий типи відображення та освоєння людиною світу.

Для того, щоб досягти стану синтезу правого та лівого психічних аспектів, необхідно лівий, свідомий аспект привести до лона правого, підсвідомого, тобто трансформувати абстрактно-логічні, опосередковано-однозначні, розірвані, дискретні схеми у багатозначно-парадоксальний цілісний космос сенсу.

²⁶ Naan, G.I. 1964. The symmetrical Universe. Publications de L'Observatoire Astronomique de l'Universite de Tartu, vol. 34, p. 421-438.

Ця схема знаходить своє відображення в динаміці двох відносно протилежних сторін життєдіяльності людини – станів сну та бадьорості, які діалектично переходять одна у одну. Вони в цілому корелюють з активністю правої та лівої півкулі головного мозку людини.

Можна сказати, що стан бадьорості в основному регулюється «домінантною» лівою півкулею, що організує вольове зусилля і забезпечує реалізацію довільного, другосигнального аспекту людини, що співвідноситься з її свідомістю. Права півкуля, будучи генетично давнішою за ліву, у стані бадьорості функціонує як діалектичний антагоніст лівої півкулі, виявляючи розгортання біоритмічної активності організму.

У стані сну організм занурюється у сферу мимовільної, першосигнальної, підсвідомої регуляції, причому тут також виявляється функціональне взаємне обертання півкуль головного мозку людини, коли повільний сон регулюється лівою, а швидкий – правою півкулею²⁷.

Повторимо, що в стані сну зі сновидіннями людина, по-перше, відчуває статеве збудження, по-друге, права півкуля активна у стані гіпнотичного трансу. Крім того, у процесі статевого контакту виявляються гіпнотичні фази.

Таким чином, у стані «швидкого сну», що виступає програмуєчим сугестивним фактором, у людини формуються психологічні установки, які багато в чому визначають її подальшу денну поведінку. Саме тому сюжети сновидінь можуть поставати у вигляді пророцтв.

²⁷ Voznyuk, A. V. (2017). New paradigm of psychotherapy correction (rehabilitation) of the children with special needs. *American Journal of Fundamental, Applied & Experimental Research*, 3, 6; Voznyuk, A. V. (2018). Aggression and health: an attempt at conceptual integrating these phenomena. *Technologies of intellect development*. DOI: 10.31108/3.2019.2.8.2; Voznyuk, A., Gorobets, S., Kubitskyi, S. et al. (2021). Interdisciplinary Educational Technology based on the Concept of Human Brain Functional Asymmetry. *Postmodern Openings*. 12(2), 433-449. DOI 10.18662/po/12.2/316 Covered in: Web of Science ; Vozniuk, O. V., Dubaseniuk, O. A. (2020). To the question of building the universal model of the development of world pedagogy and education (2020) *Zhytomyr Ivan Franko State University Journal. Pedagogical Sciences*. 1(100), 5-14. DOI: 10.35433/pedagogy.; Voznyuk Alexander, Manolov Manol (2019). On the problem of human consciousness: from facts to theoretical speculations // *Diogenes*. 2019. Volume 27. Issue 1. P. 48-62. Veliko Tarnovo, Bulgaria. URL <http://journals.uni-vt.bg/diogen/eng/> <http://journals.uni-vt.bg/diogen/eng/vol27/iss1/7>

Як бачимо, ми, по суті, постійно перебуваємо у стані «своєрідної постгіпнотичної драми нижчого рівня».



Рис. 1. Циклічний взаємний вплив сюжетів швидкого сну та денних подій

Звідси можна дійти висновку, що образно-метафоричний аспект соціальної дійсності, відображений у релігії та мистецтві, відіграє роль програматора людської поведінки.

Таким чином, образи (сновидінь) можуть впливати (і впливають) на події життя людини в стані бадьорості, і, з іншого боку, перипетії (події) денного життя впливають на образну структуру сновидінь.

Відповідно до цього алгоритму, впливати на події свого життя та життя інших людей людина може, продукуючи певні образи, що використовується в різних «техніках досягнення успіху» та «виконання бажань».

При цьому можуть використовуватися як образи бажаного майбутнього, так і образи сновидінь. Впливаючи на образи, можна змінювати соціальну реальність – у разі ефективність цього впливу залежить від структури образів та їх поширення в соціумі.

Можна стверджувати, що цілісність організму, його саморегуляція, самонастроювання реалізується як на рівні правого континуального аспекти людини, так і на рівні нульових (біфуркаційних) трансформацій організмів і середовищ – у людини на рівні функціональної синхронізації півкуль головного мозку.

Тобто, хвилі життєдіяльності організму як результат процесу задоволення численних потреб, що фіксує фази підйому і спаду тих чи інших специфічних форм активності, мають функцію самоналаштування організму (у нульових фазах, що виражаються синусоїдальними нулями функції) за допомогою набуття ним статусу цілісної біологічної системи, всі елементи якої сплавляються в одне ціле симфонічне. При цьому феномен існування будь чого передбачає актуалізацію цілісності (як антиентропійний процес), а ця остання досягається через постійну зміну живих організмів.

Ми бачимо, що цілісність як стабільно-стійкий стан досягається за рахунок нестабільності, як і стани нестабільності, переходи одного в інше зв'язуються в межах конкретних організмів систем за допомогою стану цілісності, поза яким існування дискретних, морфологічно визначених форм життя було б неможливим. Тут єдине і дискретне, статичне і динамічне виявляються такими, що діалектичним чином переходять один в одного.

Все сказане дозволяє зробити висновок, що функціональна гармонізація півкуль мозку як нульовий стан (стан «нуля-переходу», відомий у синергетиці як «критичний стан») є метою психотерапії, що виявляє два принципово різних підходи до лікування пацієнтів.

З одного боку, психотерапія прагне сформувати спонтанно-природну, творчо-інтуїтивну модель поведінки, перетворивши людину на «самореалізованого» індивіда (*А. Маслоу: «там, де було Я має стати Воно»*).

З іншого боку, психотерапія прагне виявити підсвідомо закріплений фрустраційний момент у вигляді тієї чи іншої «патологічної» установки та забезпечити її усунення за допомогою повторного «програвання» фрустраційного моменту через його усвідомлення (*З. Фройд: «там, де було воно, має стати Я»*).

Як у першому, так і в другому випадку правопівкульовий і лівопівкульовий модули людської психіки приводяться до загального функціонального «знаменника», що відповідає йогівському принципу: «кожна думка має бути відчута, а кожне почуття – усвідомлено».

Одним із прикладів вищенаведених психотерапевтичних схем може бути метод «парадоксальної інтенції» В. Франкла²⁸, коли негативна психологічна установка, закріплена лише на рівні правої півкулі, як усвідомлюється, а й починає приводиться у дію через вольове зусилля, що реалізується у сфері лівопівкульових механізмів. Тут можна й про

²⁸ Frankl, V. (1992) *Man's Search for Meaning: an introduction to logotherapy*. Beacon Press books, N.Y. 160 p.

практику «усвідомлених сновидінь», яка усуває неврози через контрольоване усвідомлення афективних ситуацій²⁹.

Контрольовані сновидіння, де з'єднуються право- і лівопівкульові функції людини, дозволяють їй у бадьорому стані сприймати світ як ілюзію, як сон, що, у свою чергу, дозволяє людині поводитися спонтанним чином, використовуючи ресурси правої півкулі (підсвідомості). У стані ж швидкого сну людина може сприймати реальність усвідомлено та контрольовано, досягаючи «самоінтеграції та внутрішньої гармонії», що досягається за допомогою злиття станів сну та бадьорості, свідомості та підсвідомості.

Зазначимо, що якщо стан бадьорості характеризується домінуванням лівої, а «швидкий сон» – правої півкулі головного мозку, то ця закономірність спостерігається в усіх людей і навіть народів. Як показали дослідження, у представників народів, які мешкають у північно-східних районах Євразії у стані неспання щодо посилена

²⁹ LaBerg S. Lucid Dreaming. Los Angeles: J. P. Tarcher, 1985. 227 p.; LaBerge, S., & Gackenbach, J. (2000). Lucid dreaming. In E. Cardeña, S. J. Lynn, & S. Krippner (Eds.), Varieties of anomalous experience: Examining the scientific evidence (pp. 151–182). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10371-005>; LaBerge, S. (1980). Lucid dreaming: An exploratory study of consciousness during sleep. (Ph.D. thesis, Stanford University, 1980), (University Microfilms No. 80-24, 691); LaBerge, S. P.; Greenleedf, W.; and Kedzierski, B., Physiological responses to dreamed sexual activity during lucid REM sleep. Psychophysiology, 20 (1983): 454-585.; Evans-Wentz W. Y. The Yoga of the Dream State / Evans-Wentz W. Y. (ed). N. Y.: Julian Press, 1964. P. 221.; Monroe, R. Journeys Out of the Body. N.Y.: Doubleday, 1971. 270 p. Moody, R. Life After Life. Atlanta: Mockingbird, 1975.; Larsen, S. The Shaman's Doorway: Opening the Mythic Imagination to Contemporary Consciousness. S.F.: Harper & Row, 1976. ; Laski, M. Ecstasy: A study of Some Secular and Religious Experiences. N.Y.: Greenwood, 1968. ; Lukoff, D. 'Diagnosis of Mystical Experiences with Psychotic Features' Journal of Transpersonal Psychology, 17 (1985): 155-181.; Lukoff, D., and Everest, H. 'The Myth of Mental Illness' Journal of Transpersonal Psychology, 17 (1985): 123-153 ; Sparrow, G. S., Lucid dreaming: the dawning of the clear light. Virginia Beach: A.R.E. Press, 1976, pp. 26-27.; Tulku, T., Openness Mind. Berkeley: Dharma Publishing, 1978, p. 74.; Green, C., Lucid Dreams. Oxford: Institute for Psychophysical Research, 1968, pp. 142-43.; Loomis, A. L.; Harvey, E. N.; and Hobart, G., Cerebral states during sleep as studied by human brain potentials. Journal of Experimental Psychology, 21 (1937): 127-44. ; Blake, H.; Gerard, R.W.; and Kleitman, N., Factors influencing brain potentials during sleep. Journal of Neurophysiology 2 (1939): 48-60.; Aserinsky, E. and Kleitman, N. Regularly occurring periods of eye motility and concomitant phenomena during sleep. Science, 118 (1953): 273-74.; Vogel, G.; Foulkes, D.; and Trosman, I., Ego functions and dreaming during sleep onset. Archives of General Psychiatry 14 (1966): 238-48.; Foulkes, D. and Griffen, M., "An experimental study of creative dreaming. Sleep Research, 5 (1976): 129; Griffen, M. and Foulkes, D. Deliberate presleep control of dream content: An experimental study. Perceptual and Motor Skills, 45 (1977): 660-62; Ogilvie, R.; Hunt, H.; Sawicki, C.; and McGowan, K., Searching for lucid dreams. Sleep Research, 7 (1978): 165.; Лаберж С. Осознанное сновидение. Практика осознанного сновидения. К.: София, 1996. 288 с.; Лаберж С. Практика осознанного сновидения. К.: София, 1996. 288 с.

активність правої півкулі, що говорить про те, що у народів, які перебувають на правопівкульовому, релігійно-міфологічному рівні розвитку, першу скрипку відіграє права півкуля, що формує юнгівські архетипи колективного несвідомого, принципово подібні до схем установок, які кристалізуються у стані «швидкого сну», який за своїми психофізичними параметрами має багато спільного зі станом гіпнотичного трансу.

Наведемо *декілька прикладів щодо використання розвивальних ресурсів усвідомлених сновидінь*³⁰.

«Я стояв серед рівного поля, коли дружина звернула мою увагу на захід сонця. Глянувши туди, я подумав: «Як дивно, що я ніколи не бачив таких фарб». Потім мене осяяло: «Мабуть, я сплю!» Я не пам'ятаю раніше такої ясності і гостроти сприйняття – кольори були настільки прекрасні, а відчуття свободи – настільки п'янке, що я кинувся крізь прекрасне золоте пшеничне поле, розмахуючи руками і вигукуючи щосили: «Я сплю! Я сплю!». Раптом сон почав покидати мене, мабуть, я перехвилювався і швидко прокинувся. Осмисливши те, що сталося зі мною, я розбудив дружину, щоб повідомити її: «Я досяг цього! Я зробив це!» Я усвідомлював себе уві сні, і це залишиться зі мною назавжди. Чи не правда дивно, що це почуття може вплинути на людину таку дію! Я думаю, що здатність керувати своїм внутрішнім світом – це і є свобода» (Д. У., Елк-Рівер, Міннесота).

«Я готувався стати професійним музикантом, і мені хотілося б навчитися долати страх перед публікою. Кілька разів перед сном я, розслабившись, поринав у стан самогіпнозу. Я концентрував свою увагу на бажанні побачити сон, де б спокійно і без страху виступав перед великою аудиторією. На третій день цього експерименту я пережив усвідомлене сновидіння, в якому виступав із сольним концертом без акомпанементу в Оркестрі Хол у Чикаго (я, дійсно, виступав там якимось, але у складі оркестру). Публіка мене абсолютно не лякала і з кожною нотою я почувався краще. Я бездоганно виконав п'єсу, яку раніше чув лише один раз (і ніколи не намагався зіграти), а влаштована овація додала мені впевненості. Прокинувшись, я швидко записав зміст сну і музичну п'єсу, яку я виконую. Наступного дня під час репетиції я практично бездоганно

³⁰ Лаберж С. Осознанное сновидение. Практика осознанного сновидения. К.: София, 1996. 288 с. ; Лаберж С. Практика осознанного сновидения. К.: София, 1996. 288 с.

зіграв цю п'єсу з аркуша. Через два тижні (після кількох виступів у стані усвідомленого сну) я без помилок виконав свою партію в 5-й симфонії Шостаковича, вперше не відчуваючи нервозності» (*Дж. С., Маунт-Проспект, Іллінойс*).

«Я працюю менеджером відділу у магазині господарських товарів. У нас у відділі посуду точилася перестановка – переміщали прилавки, переносили на нове місце стелажі тощо. Тому ми з керуючим магазином та менеджером з оформлення вітрин вирішили трохи оновити відділ. Цієї ночі я прийшов додому, ліг спати і побачив уві сні, що перебуваю у своєму магазині. Я спробував зробити деякі удосконалення, наприклад, пересунув прилавки (уві сні це робиться швидко, буквально рухом пальця). Усвідомлюючи, що сплю, я почав шукати місце неходовому товару, який завжди важко виставити напоказ, і впорався з цим завданням. Я завжди запам'ятовую такі сні, які трапляються у мене досить часто» (*Дж.З., Лоді, Нью-Джерсі*).

«Іноді, до півночі промучившись з якоюсь важкою несправністю в своєму автомобілі, я кидаю все і йду спати. Уві сні я повертаюся до своїх проблем і, усвідомлюючи, що сплю, пробує різні способи їх вирішення. До ранку я завжди знаходжу вихід зі становища, який наступного дня вдало реалізую! Мені здається, що оскільки стан сну має нескінченну кількість вимірів, зосередження на проблемі відкриває у мене тунельне бачення» (*Дж.Р., Сіетл, Вашингтон*).

«Наприкінці 1986 року, вивчаючи хімію, я почав уві сні вирішувати завдання. Більшість з них являли собою молекулярні рівняння, що включали дві сполуки та 4-6 елементів. Я усвідомлював, що сплю і приступав до розв'язання задачі, зводячи молекулярне рівняння до іонного. Якщо вам доводилося вирішувати подібні завдання, ви зрозумієте труднощі, пов'язані з цим. Щоразу, коли результат був уже близький, картина починала розпливатися, і я змушений був реіндукувати стан усвідомленості, трясучись головою або вдаючись до обертання. Після цього я переписував завдання наново і вирішував його знову, цього разу вже швидше. Прокинувшись, я записував рішення та перевіряв його. У 95% випадків воно виявлялося вірним. Що чудово було у вирішенні завдань у такий спосіб, так це те, що щоразу я прокидався з

глибшим розумінням аналізованого процесу. Снів такого типу в мене бувало близько п'яти на тиждень» (*К.Д., Лодерхілл, Флорида*).

«Ще в середній школі я відкрив у собі здатність усвідомлено сновидіння, коли побачив, що вивчивши якусь складну тему з математики чи геометрії, можу після пробудження вирішувати завдання. Ця здатність спостерігалася і в коледжі, і в медичному училищі. У медичному училищі я почав застосовувати її у професійних проблемах. В усвідомленому сні я швидко переглядав питання, що виникли в мене вдень, і зазвичай отримував на них розумні відповіді або додаткові питання, здатні прояснити ситуацію (навіть зараз мені іноді доводиться прокидатися о 3 годині ранку і дзвонити в госпіталь, щоб замовити специфічний аналіз для важкого хворого, спосіб допомогти якому я знайшов у свідомому сні). З цієї точки зору, найкориснішим додатком стала моя хірургічна практика. Щоночі перед операцією я переглядаю уві сні всі подібні випадки і ще раз проводжу відповідні операції. В результаті я придбав репутацію вправного та досвідченого хірурга, чії операції не приносять майже жодних серйозних ускладнень. «Практика» уві сні дозволила мені досконало вивчити анатомію та відточити свою техніку, очистивши її від непотрібних рухів. В даний час я витрачаю на найбільш складні хірургічні процедури 35-40 відсотків часу, необхідного для більшості моїх колег» (*Р.В., Айкен, Північна Кароліна*).

«Коли мені було близько дванадцяти років, моя мати влітку водила мене та сестру на заняття тенісом. Позаймавшись чотири тижні, я дізнався про турнір, що намічався, з призом для переможця. Тієї ночі я уві сні зрозумів, що сплю, і вирішив оволодіти грою в теніс. Я пригадав, як грали люди у матчах по телевізору і спробував повторити їхні подачі, удари тощо. До кінця сну я чудово грав на прийомі та робив чудові подачі, адже подача м'яча – це базова техніка, яка весь час повторюється у процесі гри. Під час змагань я обіграв суперників усіх до одного та пішов додому з трофеєм. Тренер не міг повірити своїм очам, що я так добре грав, та й сам я теж не міг повірити в це» (*Б.З., Солт-Лейк Сіті, Юта*).

«Уві сні я разом з іншими людьми опинився на ковзанці. Ми грали у хокей, і я катався у своєму звичному стилі – як корова на льоду. Раптом я зрозумів, що сплю, і сказав собі, що зараз мої дії керуватимуться моїм найвищим знанням. Я повністю злився із процесом катання. Миттєво зник страх, зникли всі інші перепони, і я

ковзав по льоду, як професіонал, відчуваючи себе вільним, як птах. Коли я вкотре став на ковзани, то вирішив спробувати цю техніку «злиття». Для цього я переніс пов'язані з нею відчуття зі сну в стан, коли я не спав. Немов актор, я «увійшов у роль» і знову став досвідченим ковзанярем. Я вийшов на лід і... ноги злилися з моїм серцем, залишивши мені лише почуття волі. Це сталося близько двох з половиною років тому, і з того часу відчуття свободи стало моїм незмінним супутником у катанні на ковзанах, як на звичайних, так і на роликових» (*Т.Р., Арлінгтон, Вірджинія*).

«Того пам'ятного вечора, так і не зумівши здолати нападника і кинути його на мат, я, трохи засмучений, пішов спати. Поки я засинав, ця ситуація щоразу проходила перед моїм уявним поглядом. Коли я захищався, то правильний балансуючий рух наштовхувався на внутрішній імпульс поставити жорсткий блок, таким чином, я постійно виявлявся незахищеним і стояв, як знак питання – безглузда ситуація, недостойна володаря чорного пояса. Тієї ночі я одного разу впав, замість того, щоб відкотитися. Вдень же я ставив перед собою завдання ставити собі щоразу в такій ситуації критичне питання: «Сплю я чи не сплю?» – таким чином я зрозумів, що бачу сон. Я попрямував до свого додждо і почав відпрацьовувати техніку самозахисту зі «сновидячим» партнером. Знову і знову я повторював цю вправу у вільному розслабленому стилі, і з кожним разом вона виходила все краще.

Наступного вечора я ліг спати, сповнений надій. Я знову досяг стану усвідомленості і почав працювати далі. Так тривало цілий тиждень, доки не розпочався новий період тренувань. Незважаючи на те, що я був повністю розслаблений, я привів інструктора на подив своїм майже непроникним захистом. І незважаючи на те, що темп поєдинку наростав, я не зробив жодної серйозної помилки. З того часу моє навчання пішло швидкими темпами, і за рік я отримав тренерську ліцензію» (*Тренер східних бойових мистецтв, США*).

7.5. АПРОКСИМАЛЬНО-АНАЛІТИЧНИЙ МЕТОД НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Існує декілька теоретичних та практичних передумов щодо побудови таких методів³¹.

1. Використання сучасних комунікативних методів передбачає, що в освітньому процесі у якості викладачів беруть участь носії мови, а також педагоги, які гарно володіють ІМ.

При цьому цей процес постає резонансним, оскільки учні та вчитель виявляють психологічний резонанс. Нейронна організація мозку людини виявляє феномен резонансу, який реалізується у контексті «дзеркальних нейронів», який розробив нейробіолог Дж. Різолатті³², який показав, що в мозку людини функціонують нейронні клітини, які активізуються дзеркальним чином, коли людина спостерігає за діями інших людей.

³¹ Voznyuk O. V. Main aspects of approximative and transformative method of teaching foreign languages // Тези доповідей XII науково-методичної конференції / Житомир. військ. ін-т радіоелектроніки. Житомир, 2003. Ч. 2: Проблеми розвитку системи підготовки і перепідготовки військових та цивільних фахівців у інституті. С. 62-64. ; Вознюк О. В. та ін. До питання про апроксимально-аналітичний метод навчання іноземних мов // Вісник Житомирського інженерно-технологічного інституту. 1998. № 7. С. 246–254. Вознюк О. В. та ін. Основні аспекти апроксимально-аналітичного методу навчання іноземних мов // Вісник Житомирського інженерно-технологічного інституту. 1997. № 6. С. 153–160.; Вознюк О.В. Новітні й нетрадиційні методи викладання іноземних мов / О. В. Вознюк, Д. І. Квеселевич // Питання філології та методики викладання філологічних дисциплін : наук.-метод. матеріали / за ред. проф. Л. О. Пономаренко. Житомир : ЖВІРЕ, 2003. Вип. 13. С. 23-33.; Вознюк О.В. Використання феномена функціональної асиметрії півкуль головного мозку у викладанні іноземних мов // Питання філології та методики викладання філологічних дисциплін : наук.-метод. матеріали / за ред. проф. Л. О. Пономаренко. – Житомир : ЖВІРЕ, 2003. Вип. 13. С. 33-35.; Вознюк О.В. Мова як системно-синергетичне утворення: основні аспекти апроксимально-аналітичного методу викладання іноземних мов // Теорія та методика викладання філологічних дисциплін : наук.-метод. матеріали / відп. за вип. О. В. Вознюк. – Житомир : ЖВІРЕ, 2005. Вип. 14. С. 7-33.; Вознюк О.В. Новітні нетрадиційні методичні напрямки викладання іноземних мов // Теорія та методика викладання філологічних дисциплін : наук.-метод. матеріали / відп. за вип. О. В. Вознюк. Житомир : ЖВІРЕ, 2005. Вип. 14. С. 69-80.; Вознюк О.В. Теорія і практика апроксимально-аналітичного методу навчання іноземних мов / О. В. Вознюк, О. Р. Тичина. Житомир : Волинь, 1998. 183 с.; Вознюк О.В. Підготовка майбутніх учителів у контексті концепції нової української школи: методичний аспект // Методичний експрес: Теорія і практика навчання англійської мови в Новій українській школі: Навчально-методичний посібник для вчителів закладів початкової освіти та студентів педагогічних спеціальностей. Житомир: Вид. О.О.Євенок, 2019. С. 51-65.

³² Rizzolatti G., Arbib M. A. Language within our grasp // Trends in Neurosciences. 1998. № 21. P. 188-194.

Відтак, різні дії людини, які активізують певні структури клітин нейронів мозку цієї людини, активізують таку ж мозкову структуру нейронів іншої людини, яка спостерігає за цими діями.

2. Для освітнього процесу у контексті викладання ІМ може бути використаний апроксимально-аналітичний метод, що базується на феномені семантики-граматичної інтегральності мов світу.

Ця інтегральність реалізується у візуально-семантичних універсалиях різних мов світу, а також у мисленні людей, які розмовляють цими мовами.

Цей висновок випливає із досліджень Н. Хомського, який розробив універсальну граматику, яка здійснює трансформацію «поверхневих структур» (на рівні яких мови розрізняються) у «глибинні структури» (на рівні яких мови інтегруються та виявляють певну тотожність), що постають «уродженими», що дозволяє стверджувати про фундаментальну єдність мов світу, коли назви багатьох предметів навколишнього світу часто звучать схожим чином у мовах, які є неспорідненими³³.

Так, науковці, що вивчили базовий лексичний набір з 100 найбільш вживаних слів 60% мов нашої планети, побачили: існує структурно-логічних зв'язок між назвами однакових предметів, коли їх назви звучать подібним чином навіть у найбільш віддалених мовах.

Як засвідчили дослідження у сфері звукового символізму, звуки людської мови семантичним чином мотивуються (коли можна скласти словник семантичної мотивації всіх слів тієї чи іншої мови), таким же чином дискретні візуальні елементи навколишнього середовища виявляють подібну ж мотивацію, тобто їх можна оцінювати у контексті вербальних характеристик, що складають шкали «ситість – голод», «слабкість – сила», «жорстокість – доброта» та ін.

При цьому така семантико-змістова мотивація візуальних та звукових сигналів є характерною не лише для візуально-звукової, але і тактильної сфери навколишньої дійсності.

3. Як показала когнітивіст Дж. Седивей (у книзі «*Language in Mind: An Introduction to Psycholinguistics*»), використання іноземної мови людиною дещо підвищує рівень її агресивності на підсвідомому рівні.

Відтак, соціально-психологічні експерименти дозволяють науковцям вивчати особливості людських моральних поглядів у контексті того, які морально-психологічні зміни мають місце, коли люди думають та спілкуються іноземною мовою, а також чому люди гостріше

³³ Chomsky N. *Language and Mind*. N.Y.: Harcourt, Brace and World, 1968. 164 p.

відчувають емоційні стани інших людей, розмовляючи рідною мовою, засвоєною у дитинстві³⁴.

За таких умов вчені виявили, що вживання іноземної мови певним чином змінює судження морального характеру учасників експерименту, підвищує певним чином рівень агресивності цих учасників.

Зазначимо, що поясненням цього факту може бути твердження, що відмінності в сприйнятті навколишнього світу між іноземними і рідними мовами пов'язані з тим, що мови нашого дитинства засвоюються та реалізуються з набагато більшою емоційно-психологічною інтенсивністю, ніж ті мови, котрі людина засвоює в академічних/шкільних умовах.

У цьому зв'язку зазначимо, що моральні судження (як і ціннісні орієнтації), сформульовані завдяки використанню ІМ, значно менше навантажуються емоційними реакціями, котрі легко актуалізуються в умовах, якщо люди використовують різну, засвоєну у дитинстві, мову. Відтак, мова дитинства, що опановується дитиною паралельно з яскравими психо-емоційними переживаннями/реакціями, просякнута емпатійністю – глибокими емоціями.

Але мови, що засвоюються набагато пізніше в шкільному/академічному середовищі через використання технічних пристроїв, інтегруються у свідомість людини як звільнені від емпатійності/емоційності, яка відразу відчувається носіями цих мов.

Зазначений феномен пояснюється за допомогою концепції асиметрії півкуль головного мозку: оскільки людина опановує рідною мовою у дитячому віці у сфері правопівкульового емоційного, образного, ірраціонального психічних механізмів, то цей процес дозволяє сприймати світ щиро та відкрито, емоційним, емпатійним.

Іноземна ж мова засвоюється людиною, як правило, переважно у сфері абстрактно-логічній лівопівкульовій раціональній, що може перетворити людину на холодно-емоційну «шизоїдну» істоту.

4. Процес опанування дитиною рідною мовою відбувається у сфері двох психологічних рівнів, які є взаємозалежними – на абстрактно-логічному та емоційно-образно-практичному.

Процеси на першому рівні реалізуються у контексті мовних знань та вмінь, а на другому – у контексті базового комунікативного досвіду використання знань та вмінь, тобто у контексті системи досвіду щодо володіння певною мовою.

³⁴ Sedivy Julie How Morality Changes in a Foreign Language // Scientific American, Sep 2016.

У зв'язку з цим вкрай значущими є експериментальні результати, що свідчать про таке: під час оволодіння ІМ поза сферою комунікативної взаємодії її носіїв формуються нові мовленнєві вміння і навички, у той час як базовий комунікативний досвід залишається практично несформованим.

У таких умовах нові, сформовані мовленнєві знання і вміння пов'язуються з комунікативним досвідом володіння рідною мовою. А це створює певний психічний конфлікт, який залежить від того, чим більш віддаленою граматико-етимологічно є рідна мова від іноземної.

Зазначений психо-емоційний стан може приводити до відчуження ІМ відповідно до феномену психічної симпатії. Це ж, у свою чергу, може приводити до формування психологічної установки на відкидання нової інформації щодо вивчення ІМ, а також установки на неуспішність.

А це погрожує погіршити людині її подальше життя, оскільки, як засвідчують психолого-педагогічні дослідження, життєвий успіх у людини пов'язується з тим, наскільки ця людина у дитячому/шкільному віці була успішною у грі, навчальній діяльності, взаємодії з дорослими, однолітками тощо.

За таких умов роздільність двох зазначених базисів володіння рідною та ІМ не дає шансів людині опанувати ІМ на досконалому рівні, оскільки для людини, котра у своєму житті пройшла період перших 2–5 років, коли формуються підвалини мовної інтуїції, мовного чуття та фундаментальний набір комунікативного досвіду володіння рідною мовою, вкрай складно сформувати новий комунікативний досвід володіння ІМ, подібно до того, як неможливо повернутися у дитинство з його щирістю, пластичною психікою.

Проаналізуємо *наріжні/базові питання/аспекти апроксимально-аналітичного методу викладання/вивчення англійської мови*, який, вирішує проблеми, зазначені вище, оскільки вивчаючи ІМ на основі рідної (а це складає сутність зазначеного методу), людина звільняється від проблеми роздільності комунікативного досвіду володіння двома мовами – рідної і іноземною. І якщо іноземна мова засвоюється яка рідна, то це знімає проблему агресивності, з якою стикається людина, яка засвоює ІМ поза комунікативним середовищем її носіїв.

Відтак, головна особливість зазначеного методу полягає у значному зближенні вербальних сіток ІМ та рідної мови до стану взаємного проникнення цих мов, коли слова іноземної – англійської мови – не сприймаються учнем як слова ІМ.

Навпаки, у лексичних одиницях ІМ починають знаходити знайомі лінгвістичні риси, притаманні рідній мові. Розглянемо деякі головні

способи/канали зближення вербальних сіток ІМ та рідної мови до стану взаємного проникнення.

1) Перш за все, це прямі фонетичні відповідності, коли ми маємо справу з міжнародними словами, які є прозорими для розуміння. Цей канал зближення вербальних сіток АМ та рідної мови є найбільш потужним та ефективним, оскільки ми зафіксували декілька тисяч міжнародних слів, наприклад, «class», «Internet», «caravan», «channel», «canal» та ін.

Зазначений канал містить і непрямі фонетичні відповідності, що характеризуються меншим ступенем прозорості і зрозумілості, коли відповідність слів АМ мають бути пояснені вчителем, оскільки вони мають різну морфологічну оболонку зі словами української мови, наприклад, «gigant» («гігант»), «banal» («банальний»), «banality» («банальність») та ін.

2) Другий канал охоплює так звані непрямі фонетичні асоціації, коли слова АМ можуть бути зрозумілими за допомогою використання певних асоціацій, наприклад, слово «pigeon» має асоціацію зі словом «піжон» і прийшло до англійської мови з французької мови, де ексцентрично одягнених людей порівнювали з «піжонами».

У цьому зв'язку можна навести і такі відповідності, як «dinner» – «диня», «monkey» – «манка» та ін.

3) Наступний канал охоплює прямі фонетичні асоціації. Наприклад, слово «brave» (що має низку похідних – «bravo», «bravado») може перекладатися як «бравий», тобто «хоробрий». Звідси маємо слово «хоробрість» («bravery»). Інше слово – «courage» («хоробрість») може бути зрозумілим, якщо ми згадаємо таке українське слово (яке за походженням є запозиченням), як «кураж», що означає «хоробрість», тобто здатність людини проявляти хоробрість. Однак слово «courage» включає в себе таке слово, як «rage» («лють», «гнів», «сказ», «шаленство», «раж»), а також має низку похідних слів («to encourage», «to discourage», «courageous», «courageously»).

При цьому важливо зазначити, що вивчення цих слів передбачає їх використання у певному контексті, коли асоційовані слова вживаються спільно:

A courageous man can encourage or discourage any person when he acts courageously.

4) Наступний канал – словозмінні трансформації на основі переусвідомлення лексичного значення слів – передбачає аналіз структури слів з наступним переусвідомленням лексичних значень частин слів, які входять до складу слів, що аналізуються.

Наприклад, слово «budget» (бюджет) можна розуміти у значенні певної потенції до зростання. У той час, як слово «bud» (брунька) можна розуміти у тому ж лексичному значенні, коли брунька може перетворитися на дещо більше. Інше слово «sweater» («светр») є предметом одягу, «в якому людина пітніє». Звідси маємо слово «sweat» («піт»), а також «wet» («вологий»).

Якщо ми спробуємо використати ці слова у єдиному контексті, то виходить таке речення:

A sportsman in a sweater doing his exercises sooner or later begins to sweat, and that makes this sportsman wet.

Тут маємо низку взаємопов'язаних як за семантикою, так і морфологією слів: «sweater – to sweat – wet».

5) П'ятий канал зближення лексичного складу АМ та української мови – це словотвірний аналіз. Якщо проаналізувати склад міжнародного і достатньо зрозумілого слова «basketball», то маємо такі його складники, як «basket» («кошик») та «ball» («мяч»). Подібним же чином слово «sock-tail» трансформується на слова «sock» та «tail» («півень» та «хвіст»). Таких слів в АМ велика кількість.

Відповідно, далі можна скласти речення з цими словами, а також розробити вправи, що дозволяють засвоїти ці слова. Як ми вже зазначали, для того, щоб запам'ятати слово, перевести його в активний словник, слід здійснити з ним не менше шістнадцять різних операцій у контексті певних завдань на всі види діяльності – читання, говоріння, аудіювання, письмо.

6) Наступний канал передбачає семантичну трансформацію, переусвідомлення як власних імен, так і географічних назв, а також реклами та ін. Наприклад, слово «Broadway» – вулиця у Нью-Йорку «Бродвей» складається з частин «broad», тобто «широкий» та «way», тобто «шлях». Відтак, можна скласти речення на кшталт: «The Broadway is a street in one of the cities of the USA. In fact it is a broad way».

Ім'я "Richard" складається з основи – «rich», тобто «багатий». Подібних слів в АМ велика кількість.

7) Сьомий канал передбачає асоціативні словозмінні трансформації, коли трансформуються слова, а з ними і їх лексичний зміст. Так, слово «corridor» є міжнародним і цілком зрозумілим. Це слово складається з частин – «core», що означає «серцевина» і «door», тобто «двері». Слово «competition» можна трансформувати на «common petition», тобто «змагання» як «загальна петиція». При цьому префікс

«com-» одначає «загальний», «спільний» («combine», «combination», «commune», «compatriot»).

Цікавим є аналіз слова «admiral». Якщо розуміти це тюркське за походженням слово як людину в «сліпучій-чудесній-дзеркальній, морській формі, яка достойна, щоб нею захоплювалися», то нам стать цілком зрозумілими такі слова, як «to admire» (захоплюватися), «miracle» (чудо, диво), «miraculous» («дивний»), «mirror» (дзеркало, дзеркальний), «mirage» («міраж»).

8) Наступний канал передбачає певне переусвідомлення семантичної мотивації слів АМ. Так, слово «compulsory» семантично можна мотивувати за допомогою його розбиття на структурні елементи та семантизації кожного з елементів. Тут «common pulse» («compulsory = com- + pulse») можна розуміти як «загальний пульс», тобто «загальнопульсовий» (compulsory) – всезагальний, обов'язковий для всіх і кожного. У цьому зв'язку речення «Education in our country is compulsory» стає таким, що легко засвоюється учнями.

9) Важливим є переусвідомлення омофонів. Так, слово «horde» (орда) можна пов'язати зі словом «to hoard», тобто «збирати», «накопичувати».

У цьому зв'язку наведемо такі конструкції:

Some soldiers *pray* not to be a *prey* to their enemies.

The *main* peculiarity about this *horse* is its white *mane* and *hoarse* voice.

10) Наступним каналом апроксимально-аналітичного методу є зміщення семантичної мотивації лексичних одиниць та її збагачення. Розглянемо один приклад. Англійське слово «qualification» перекладається як «кваліфікація».

При цьому слово «quality», що не є прозорим і зрозумілим, є семантично пов'язаним зі словом «qualification». Відтак, слово «quality», яке перекладається як «якість», певним чином пов'язане із словом «qualification», яке доцільно перекладати (і розуміти) як «якісність», тобто як певний якісний рівень ЗУНів, компетентностей людини, яка зайнята у певній виробничій сфері. Це дозволяє розширити наше уявлення про семантику поняття «qualification».

За таких умов, термін «кваліфікація» може розумітися як калька (тобто порожня форма), яка позбавлена глибинного семантичного підґрунтя. Відтак, слово «кваліфікація» у його традиційній конотації не характеризується прямим семантичним зв'язком зі словом «якість». І це створює певні труднощі для засвоєння і навіть впізнавання таких слів, як

«quality», «equality» (тобто «equal quality» – «рівна якість»), «to qualify» («кваліфікувати») та ін.

Як бачимо, тут інтеграція вербальних сіток АМ та української мови реалізується через розширення об'єму поняття «кваліфікація». Тут ми значно збагачуємо комунікативний досвід володіння і рідною – українською – мовою.

Наведемо ще один приклад. Слово «expert» («експерт»), яке є міжнародним, має бути пов'язаним зі словом «experience», тобто «досвід». У вправах, які розробляються для школярів, цей принцип щодо збагачення семантичної мотивації слів має бути врахованим.

11) Наступний канал пов'язаний із використанням рими, яка має відігравати роль певного асоціативного мосту між семантично віддаленими словами, оскільки наріжним фактором, який сприяє виникненню в учнів певної реакції на нові лексичні одиниці, які вводяться в обіг на уроці, постає їх ритмічна структура, тобто рима.

При цьому вчителю слід знати, що одним із провідних чинників актуалізації нервових часових зв'язків (друга сигнальна система) є ідентичність/подібність фонетичної оболонки лексичних одиниць.

Наведемо приклад:

Our angry *Alice*
Is a girl of *malice*
(«Наша зла Аліса
Є дівчиною злоби»)

Тут можна запропонувати також використання двомовної рими («експромт» – «prompt»).

12) Відтак, можна говорити про важливість враховувати подібність фонетичних оболонок лексичних одиниць, оскільки ця подібність постає наріжним фактором у процесі формування нервових часових зв'язків у сфері другої сигнальної системи. Розглянемо такий приклад, речення:

Florida is very rich in different flora. In Florida there are flowers everywhere, even on the fiftieth floor

Тут ми маємо таку низку слів, фонетичні оболонки побідні: («floor», «Florida», «flower», «flora», «fiftieth»).

Тут слід згадати напрям сучасної лінгвістики (мовознавство) – звуковий символізм, який показує, що окремі звуки слів смисловим чином мотивуються, коли експерименти засвідчили: кожен звук того чи іншого слова реалізує гаму певних якостей, таких, як глибина, сила, колір, динамічні характеристики та ін.

Так, виявляється, що в поетичних творах різних народів, виявили приголосні «м», «н» набагато рідше зустрічаються в "агресивних" поетичних творах, ніж у "ніжних". При цьому звуки «к», «т», «р» через особливості артикуляції превалюють в «агресивних» поетичних творах. Слід зазначити, що семантична/символічна характеристика звуків часто не усвідомлюється людьми повною мірою, оскільки «фонетичне почуття» щільно пов'язано з роботою правопівкульових процесів психіки людини. Тому вчителю слід приділяти увагу реалізації принципів звукового символізму.

Наведемо приклад. Звук «fl» в англійській мові несе значення легкості, а також рухової легкості, рух у рідинному, вогневому, повітряному середовищу:

flag, flame, flannel, flap, flare, flash, flea, fledged, flee, fleece, fleet, flexible, flick, flight, flinch, flimsy, fling, flip, flirt, flit, float, floe, flock, flog, flood, flop, flounce, flour, flourish, flow, fluctuate, flue, fluency, fluent, fluff, fluid, fluorescence, flurry, flush, fluster, flute, flutter, flux, fly...

13) Зазначимо, що використання здобутків звукового символізму передбачає, що в освітньому процесі початкової школи вживання лексичних одиниць слід в інтегральному мовному контексті. При цьому можна вживати слова в єдиному граматичному контексті – у сфері декількох частин мови.

Наведемо приклад:

They *water* the plants on their plantation with *water* using *water* pump that creates *watery* effects.

14) Наступний канал – це використання етимологічних рядів. Наприклад, лексичні одиниці «salvation» («спасіння»), «salary» ("заробітна платня") етимологічно походять від латинського слова «salt» («сіль»), що можна пояснити тим, що сіль як певна речовина зберігає («рятуює») м'ясо від руйнування. Звідси маємо слово «Salvador» («Спаситель»).

15). Тут вкрай важливим є використання так званих гніздових словників, де лексичні одиниці розташовуються за принципом словотворення, коли слова розташовуються у певних гніздах:

to propose – proposition – proposal – proposer – to dispose of – disposer – disposition – to predispose – predisposition – indisposed – indisposition – to interpose – to juxtapose – juxtaposition – to superimpose – to oppose – opposition – repose – to repose – repository – to compose – composer – composition – composed – composure – to decompose –

decomposition – to sympose – symposia – symposium – to depose – to superpose – to postpose – to interpose – to contrapose – to depose – to discompose – deposit – to expose – exposition – exposure – to impose – imposing – adipose – to suppose – supposed – supposition – to presuppose – presupposition – purpose – to transpose – position – to position – poise – to poise – poison – positive – to possess – preposition – prepositional – to preposses – prepossesing...

16) Суттєвим є те, що сприйнятті слів реалізується на рівні нейронних сіток головного мозку, де різні за змістом слова, які мають подібні звукові оболонки, сприймаються у нейронних зонах, які локально наближені одна до одної. Таким чином, засвоєння слів та оперування ними краще реалізується у спільних нейронних зонах, де слова фокусуються за принципом подібності їх звукових оболонок і де генералізується глибинний (багатозначний, нечіткий, правопівкульовий) зміст слів, який залягає глибше рівня звукової репрезентації.

Відтак, процедура реалізації розглянутих каналів зближення вербальних сіток АМ та української мови дає змогу семантично мотивувати величезну кількість лексичних одиниць АМ, котрі при цьому стають «прозорими» – тобто зрозумілими. Наприклад, лексичні одиниці «lucid», «to elucidate» не є зрозумілими для учнів (і навіть для деяких вчителів АМ), однак ці слова отримують семантичної прозорості завдяки відомому слову «Lucifer» («Люцифер», тобто «світлоносний», «світлий», «прозорий»).

Як можна побачити, апроксимально-аналітичний метод вивчення (викладання) ІМ дає змогу зблизити з рідною до 80-90 відсотків слів АМ.

Відтак, якщо проаналізувати практику використання апроксимально-аналітичного методу вивчення/викладання АМ, то можна дійти висновку, що є доцільним вивчення не окремих лексичних одиниць, але їх комплексів, що фіксуються/відображаються у спільних ланках нейронних сіток головного мозку, що реалізують нечіткі амбівалентні (асоціативні) правопівкульові семантичні ансамблі. Таким чином, робота над словниковим запасом учнів на основі гніздової побудови цього словника слід вважати набагато ефективнішим, ніж традиційні методи та прийоми запам'ятовування лексичних одиниць АМ.

Один з каналів – зближення словникового запасу щодо рідної і іноземної мов у рамках представленого методу є асоціативно-аналітичний. Він використовується при підготовці деяких новітніх авторських підручників, де фігурують інструменти полегшення

вивчення ІМ. Наведемо приклад, у підручнику І.Ю.Матюгіна і Т.Б.Слоненка «*Таємниці опанування англійськими словами*» ми можемо прочитати таке:

puddle [ˈpʌdl] – лужа.

ПАДаЛ в лужу.

Це є однією з найбільш ефективних асоціацій в арсеналі інструментів асоціативно-аналітичного каналу інтеграції вербальних сіток АМ та української мови, який, як свідчить досвід викладання ІМ а основі апроксимально-аналітичного методу, може значно полегшити засвоєння близько 4–5 відсотків слів АМ.

Але якщо цей канал/інструмент починають використовувати як головний у процесі полегшення вивчення слів АМ (тобто зближення лексичних одиниць), то тут іноді виявляються «притягнуті за вуха» асоціації, які не характеризуються прозорістю та очевидністю. Так, наприклад, у книзі згаданих вище авторів ми знаходимо асоціації, котрих варто уникати, оскільки вони можуть спрямувати читача до мнемонічно-асоціативних надмірностей і навіть перекручень, що не полегшує, а, навпаки, утруднює вивчення АМ:

crime [kraim] – *ПРЕСТУПЛЕНИЕ, ЗЛОДЕЯНИЕ,*

КАРАТЬ ЗА НАРУШЕНИЕ УСТАВА.

КРАЙня Мера за *преступление.*

Як бачимо, слово «*crime*» асоціативно прив'язують до низьки образів, які створюються за допомогою словосполучення «крайня міра», однак зазначене слово легко витягується з міжнародного слова «*criminal*» (тобто, «кримінальний») → «*crime*» (тобто, «кримінальний акт», «злочин»). Відтак, можна побачити, що асоціативний зв'язок, побудований на словосполученні «крайня міра» постає зайвим, при цьому слово «міра» в АМ («*measure*» [ˈmeɪzə]) є, у певному розумінні, наближеним до українського відповідника, і це слово не варто асоціативно прив'язувати до лексичної одиниці «злочин».

Наведемо ще кілька прикладів, взятих з підручника І.Ю.Матюгіна та Т.Б.Слоненко:

fun [fʌn] – ШУТКА, ВЕСЕЛЬЕ, ЗАБАВА.

ФАНаты Никулина любили его *шутки*.

Тут лексична одиниця «жарт» асоціюється зі словом «фанатик», що створює певну плутанину, оскільки в АМ це слово є міжнародним – «*fanatic*» («фанатик», «фанатичний») → «fan» («фан», «фанат», «фанатик»). Тут було б більш логічним та доречно асоціювати слово «*fun*» зі словом «*профан*».

Проаналізуємо ще один приклад із зазначеного підручника:

nasty [ˈnɑːsti] – ОТВРАТИТЕЛЬНЫЙ, ГАДКИЙ, СКВЕРНЫЙ.

НАСТпнуть *отвратительного* преступника.

Тут слово «огидний» автори підручника асоціативно наближають до процесу «наздоганяти злочинця», що є «огидним». Однак, можна знайти більш прозору й переконливу асоціацію, прив'язану до образу, що в російській мові має наступну конотацію «ненастье, ненастная отвратительная погода».

Наведемо такий приклад:

new [nju:] – НОВЫЙ, ИНОЙ, ДРУГОЙ.

НЬЮтон открыл *новый* закон.

Тут є незрозумілим, чому автори прив'язують слово «*new*» до «*Ньютона*», адже в АМ існує велика кількість лексичних одиниць, які безпосередньо пов'язані з цим словом за своєю семантикою: «*New-York*» → «*Нью-Йорк*», тобто «*новий* Йорк».

Ще один приклад:

net [net] – СЕТЬ, СЕТИ, ЗАПАДНЯ, ПАУТИНА, ПЛЕСТИ, ЗАБИТЬ.

В *сети* ничего **НЕТ**.

Нам незрозуміло, навіщо тут використовується негативна асоціативна конотація, оскільки в АМ фігурує відоме міжнародне слово «*Internet*» → «*inter+net*» → інтер (тобто, міжнаціональна, міжнародна) *мережа*.

І, нарешті, останній приклад:

place [pleis] – МЕСТО, ПОМЕЩАТЬ, РАЗМЕЩАТЬ.

Место для ПЛЕСкания.

Тут лексична одиниця, яка позначає «місце», незрозуміло чому прив'язується до процесу «хлюпання», однак етимологічно зазначене слово можна більш логічно пов'язати зі словом «плац» (*місце*, де військовослужбовцями виконуються строєві команди) і, таким чином, має асоціюватися саме з ним.

Таким чином, вельми доцільним є вивчення не окремих лексичних одиниць ІМ, а їх цілісних комплексів, які рефлексуються у спільних ланках нейронних констеляцій головного мозку людини та утворюють нечіткі, амбівалентні правопівкульові семантичні ансамблі.

При цьому апроксимально-аналітичний метод не претендує на те, щоб поставати універсальним й єдиним інструментом/засобом навчання/викладання АМ, він також не зможе замінити інші навчальні інструменти/ресурси. Він не є альтернативним методичним інструментом, який зводить нанівець традиційні дидактичні інструменти щодо вивчення ІМ.

Цей метод, як показала практика, може використовуватися в умовах недостатці комунікативного середовища носіїв АМ.

При цьому ознайомлення з апроксимально-аналітичним методом, на наше глибоке переконання, буде корисним для тих, хто вивчає АМ, оскільки цей метод може допомогти сформуванню принципово новий погляд на співвідношення та взаємодію ІМ та рідної мови.

Саме на ґрунті цього нового методу/підходу (ААМ), на наш погляд, може бути сформованим відповідний лексико-граматичний базис для досконалого володіння ІМ, який найбільш адекватно відповідає фундаментальній меті сучасної освіти – розвитку цілісно-багатогранної, творчо-креативної, гармонійної особистості.

Наведемо приклад уроку для 4 класу на тему «Спорт».

Lesson 1.

Sport.

About 80 words

(1)

Basketball – *баскетбол* → basket (*кошик*) → ball (*м'яч*).

Player (*плеєр, гравець*) → to play (*грати*) – playful = full of play
(*грайливий = "повний гри"*)

Hit (*хіт, вдаряти*) → musical hit (*музичний хіт*)

Accurate (*від «акуратний» – точний*) → accurately (*точно*)

Strong (*від Armstrong – Амстронг, американський астронавт*)
Armstrong = strong arm.

Gentleman = gentle man (*ніжний, шляхетний мужчина*),
gentility (*шляхетність*).

(2)

This basketball player plays basketball like a monster. (*Цей баскетболіст грає в баскетбол як монстер / потвора*)

He hits the basket with the ball like a monster. (*Він ударяє в кошик м'ячем як монстер/потвора*)

His hits are always accurate (*Його удари завжди точні*)

This basketball player likes musical hits (*Цей баскетболіст/ баскетбольний гравець любить/полюбляє музичні хіти*)

He plays guitar when he has playful emotions. (*Він грає на гітарі, коли він має грайливі емоції*)

This playful player is full of emotions (*Цей грайливий гравець сповнений емоціями*)

His emotions are positive, and he has strong arms (*Його емоції є сильними і він має сильні руки*)

(3)

This basketball player plays basketball like a monster.

He hits the basket with the ball like a monster.

His hits are always accurate

This basketball player likes musical hits

He plays guitar when he has playful emotions.

This playful player is full of emotions

His emotions are positive, and he has strong arms

(4)

The name of this basketball player is Peter. Peter, being a colossal basketball player, has playful emotions and gentle character, because he is a gentleman and is full of gentility. Peter plays basketball like a monster. He hits the basket with the ball accurately when he is full of

musical emotions. His emotions are positive and he has strong arms. Peter visits London academy of music and likes modern musical compositions – abstract music and musical hits. The name of his favourite musical composition is «A serene serenade». This serenade is full of serenity. The translation of this musical composition is «*Безтурботна серенада*»

Урок «Спорт» складається з чотирьох юнітів, він дозволяє засвоїти протягом заняття близько 80 ЛО.

Перший юніт відображає процедуру лексикалізації слів, який може вчителем значно модифікуватися та розширюватися через використання наочності та інших засобів.

Другий юніт містить речення, які складено на основі лексикалізованих слів. Тут ці речення мають переклад на українську мову.

Третій юніт містить ці ж речення, але без перекладу. При цьому кожне речення записується в окремій строчці.

Четвертий юніт містить речення, які, по-перше, дещо модифікуються, тобто збагачуються. По-друге, вони записують у вигляді певного тексту.

Цей текст записується вчителем на певних носіях для того, щоб учні кожного дня прослуховували цей текст.

Як засвідчує наша практика, учні можуть для цього використовувати свої телефони та відповідні гарнітури.

Зазначений процес лексикалізації може займати приблизно половину часу заняття з ІМ. Другу частину заняття вчитель може присвятити більш поглибленому опрацюванню теми.

Зазначимо, що у рамках ААМ нами використовувалися й інші методи, наприклад, *метод «конкретної поезії»*, який передбачає, що навчальний матеріал подається у наочній формі, яка будується із ЛО, які мають бути засвоєними.

Так, подамо зображення людини, що створене за допомогою слів, які позначають частини тіла.

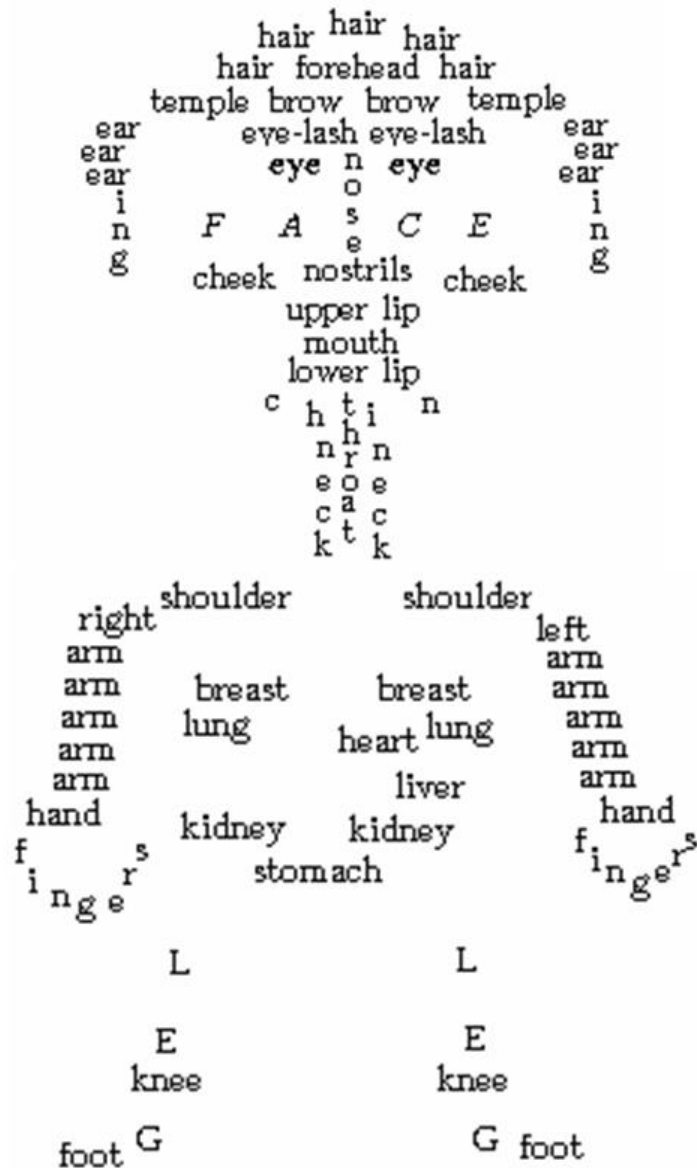


Рис. 3. Приклад використання методу конкретної поезії

Відтак, ААМ передбачає не тільки реалізацію процедур зближення вербальних сіток АМ та рідної мови, але й процедуру лексикалізації за гніздовим принципом.

Наведемо приклад. Слово «LONG» має багато пов'язаних із ним слів

(longer, longest, length, to lengthen, to prolong, prolongation, longevity = a long life, longitude, to belong, belongings, to long (for home), to linger, lingering, long-armed, long-headed, a long way, a long while, agelong, long ago, along the street, so long = good bye, link, leg, log, lean, lank, lanky etc),

які слід вивчати суцільно у цілісному контексті:

What a long life, what a longevity. My life is longer than yours and his life is the longest of all. My life belongs to me, this is my belonging, my link with my soul. The length of my life is 100 years. I want to prolong it, to lengthen it. I have such a long life because I have lived on the longitude of Kabul. I long for Kabul where I lived long ago for a long time. I want to come back to this city and I don't want to linger in New-York any longer from where there is a long way to Kabul. I hate this lingering and it seems to me I have lived in Kabul age-long where I would walk along the streets being lean and lank with my long-armed and long-headed girl-friend with legs like logs. This is the end of my story, so long, good bye.

Цей приклад, як бачимо, пристосований для учнів старших класів, але вчитель завжди може використовувати принцип лексикалізації за гніздовим принципом на уроках середньої ланки.

ВИСНОВКИ

... головна мета виховної діяльності у тому, щоб зробити вихованця уважним до серйозних моральних інтересів життя... Весь розвиток людини – розумовий і моральний – виявляється у напрямі її уваги. Збудьте в людині щирий інтерес до всього корисного, вищого та морального – і ви можете бути спокійні, що вона завжди зберігатиме людську гідність. У цьому й має полягати мета виховання і учіння... Якщо ваш вихованець знає багато, але цікавиться порожніми інтересами, якщо він веде себе чудово, але в ньому не пробуджена жива увага до прекрасного та морального, то ви не досягли мети виховання. ...Дитина, якщо можна так висловитися, мислить формами, фарбами, звуками, відчуттями взагалі, і той даремно і шкідливо спотворював би дитячу природу, хто хотів би змусити її мислити інакше.

...виховання має невтомно дбати, щоб, з одного боку, відкрити вихованцеві можливість знайти собі корисну працю в світі, а з другого – прищепити йому невтомну жадобу праці.

К.Д. Ушинський («Педагогічна антропологія»)

Антрополог запропонував дітям із африканського племені пограти в одну гру. Він поставив біля дерева кошик із фруктами і оголосив, звернувшись до дітей: «Той із вас, хто першим добіжить до дерева, удостоїться всіх солодких фруктів». Коли він зробив знак дітям почати забіг, вони міцно зчепилися руками і побігли разом, а потім всі разом сиділи і насолоджувалися смачними фруктами. Вражений антрополог запитав у дітей, чому вони побігли всі разом, адже кожен з них міг насолодитися фруктами особисто для себе. На що діти відповіли: «Обонато». Хіба можливо, щоб один був щасливим, якщо всі інші сумні? «Обонато» їхньою мовою означає: «Я існую, тому що ми існуємо».

Вивчення феноменів людини та Всесвіту дозволяє побудувати/вичленувати основний зміст холістичної парадигми освіти.

Універсальна парадигма розвитку конститує класичний трифазний діалектичний сценарій розвитку всіх речей у Всесвіті:

- (1) *теза* →
- (2) *антитеза* →
- (3) *синтез*.

Третій етап розвитку будь-якого предмета і виступає найвищою, граничною метою (змістом) цього розвитку. Ця методологія дозволяє легко виокремлювати цілі, а також окреслювати універсальний механізм їх досягнення, що полягає в синтезі протилежностей, оскільки третьою стадією розвитку завжди виступає синтез протилежних один до одного першої та другої стадій.

У цьому контексті стає зрозумілим сенс сентенція С.Б.Церетелі про Істину як «єдність протилежностей», а також прояснюється сенс фундаментальної властивості мислення людини – дипластії як творчої здатності поєднання протилежностей, тобто здатності сприймати абсурд, інтегруючи в одній логічній площині несумісні поняття, речі, відносини.

Наведемо декілька прикладів. Визначимо мету та сенс діяльності людини. Для цього слід розглянути розвиток форм діяльності:

(1) *гра* (діяльність, що не спрямована на досягнення прагматичних цілей і що існує заради самої себе як суб'єкт-суб'єктний феномен, подібно до «мистецтва заради мистецтва») →

(2) *праця* (цілеспрямована діяльність, спрямована на досягнення певних прагматичних цілей, яка виявляє суб'єкт-об'єктний інструментальний характер) →

(3) *творчість* (суб'єкт-суб'єктний феномен – діяльність, що повторює гру, але на вищому рівні розвитку, оскільки вона має характеристики як гри – спонтанної, самодетермінованої активності, так і праці – активності, яка виявляє певний практичний результат – принципово новий продукт).

Як писав В.О.Сухомлинський, «без гри немає і не може бути повноцінного розумового розвитку. Гра – це величезне світле вікно, через яке в духовний світ дитини вливається живлющий потік уявлень, понять про навколишній світ. Гра – це іскра, що запалює вогник допитливості». Такий же процес спостерігається у контексті розвитку праці та дозвілля³⁵.

³⁵ Аргайл М. Психология счастья: Пер. с англ., 1990. 336 с. С. 133.; Thomas K. Work and leisure in pre-industrial society // Past and Present. № 23. P. 145-159.; Pahl R.E. Divisions of labour. Oxford: Basil Blackwell, 1984.

Відтак, якщо гра постає *процесуальною* категорією, а діяльність – *продуктивною*, то творчість поєднує процес та результат, коли, відповідно до Е. Фромма, критерієм творчості постає не якість результату, а характеристики і процеси, що активізують творчу продуктивність.

Зазначена діалектична схема (*теза – антитеза – синтез*) відповідає принципу вікової періодизації Д.Б.Ельконіна як зміни провідної діяльності:

Таблиця 1.

Вікова періодизації, за Д.Б.Ельконіним,
відповідно до розвитку провідної діяльності

<i>Віковий період</i>	<i>Провідна діяльність</i>	<i>Система стосунків</i>	<i>Діалектична стадія</i>
Вік немовляти	Спілкування з дорослими	Людина-людина	Теза
Раннє дитинство	Предметна діяльність	Людина-предмет	Антитеза
Дошкільний вік	Гра	Людина-людина	Синтез
Молодшій шкільний вік	Навчальна діяльність	Людина-предмет	Теза
Підлітковий вік	Спілкування з однолітками	Людина-людина	Антитеза
Юність	Навчально-професійна діяльність	Людина-предмет	Синтез

Гра та творчість постають спонтанною активністю, умовою для якої, як пише Е. Фромм, є визнання цілісності особистості, коли різні сфери її життя сполучаються в єдине ціле. При цьому головна складова такої спонтанності, як вважає Е. Фромм, – це любов, яка передбачає не розчинення людського «Я» в іншій людині і не володіння нею. Любов має бути добровільним союзом з оточуючим світом на основі збереження своєї особистості. Саме у цій полярності і полягає динамічний характер любові: вона зростає з прагнення подолати окремість і веде до єднання, але не знищує індивідуальності.

При цьому іншою частиною спонтанності постає праця, але не вимушена діяльність з метою позбавитися самотності і не така дія на природу, при якій людина, з одного боку, панує над нею, а з іншого – приклоняється перед нею і поневолюється продуктами власної праці. Праця має бути творчістю, що сполучає людину з природою в акті

творіння. Таким чином, спонтанність, затверджуючи індивідуальність особистості, в то й же час сполучає її з людьми і природою. Основна суперечність, властива свободі, – народження індивідуальності і біль самотності – вирішується спонтанністю всього життя людини.

Відтак, як пише Е. Фромм, «у акті спонтанної діяльності індивід поєднується зі світом. Але його особистість не тільки зберігається, вона стає сильнішою, оскільки особистість є сильною через те, що вона є діяльною, коли привласнення певних об'єктів, маніпулювання ними теж не підсилюють особистість: якщо ми щось використовуємо, воно не стає нашим тільки тому, що ми його використовуємо. Нашим є тільки те, з чим ми істинно пов'язані своєю творчою діяльністю». Звідси випливає орієнтальний висновок, що важливою є сама діяльність, а не її результат.

У нашому суспільстві, як пише Е. Фромм, «прийнятим є протилежне переконання: ми виробляємо цінності не для задоволення конкретних потреб, а для абстрактної мети продати свій товар; ми переконані, що можемо купити будь-які матеріальні або духовні блага і ці блага стануть нашими без творчого зусилля, пов'язаного з ними. Так само наші особисті якості і плоди наших зусиль ми розглядаємо як товар, який можна продати за гроші, за престиж або владу». При цьому центр тяжіння зміщується із задоволення творчою діяльністю на вартість готової продукції; і людина втрачає єдине задоволення, при якому могла б відчувати справжнє щастя, – насолоду процесом творчості. «Людина, таким чином, як пише Е. Фромм, полює за примарою, за ілюзорним щастям на ім'я Успіх, який кожного разу залишає її розчарованою».

Висновок Е. Фромма такий: якщо індивід реалізує своє «Я» в спонтанній активності і таким чином пов'язує себе зі світом, то він вже не самотній: індивід і навколишній світ стають частинами єдиного цілого: людина займає своє законне місце в цьому світі, і тому зникають сумніви щодо сенсу життя. Ці сумніви виникають з її ізольованості, зі скутості життя; якщо людина може жити не примушено, не автоматично, а спонтанно, то сумніви зникають. Людина усвідомлює себе як активну творчу особистість і розуміє, що у життя є лише один сенс – саме життя³⁶.

Цей висновок має великі освітні наслідки, оскільки спрямовує розвиток людини на досягнення творчого рівня життєвої активності та допомагає з'ясувати сутнісні ознаки творчості, яка як надситуативна, спонтанна сутність постає парадоксальним феноменом, що виявляється у контексті синергетичного механізму реалізації руху та розвитку.

Відтак, *становлення й розвиток особистості* також розглядається

³⁶ Фромм Э. Бегство от свободы, 1989. 272 с. С. 217-219.

дослідниками як процес зміни трьох фаз – адаптації, індивідуалізації, інтеграції. Тут адаптація реалізується як інтегративний процес, індивідуалізація – як процес розщеплення соціальної цілісності, а інтеграція – як повторення початкової фази, але на більш високому рівні розвитку.

У зв'язку з цим відзначимо, що, як писав Л.С.Виготський, в дитячому віці свідомість дитини характеризується недиференційованістю і несамостійністю психічних функцій, що є у зазначений період залежні від сприйняття, в контексті якого вони і діють (пам'ять у формі пізнання; мислення у формі афективно забарвлених вражень, в яких ще не диференціюються предмети навколишнього світу; емоції немовляти тривають лише до тих пір, поки подразник, що їх викликає, знаходиться в полі сприйняття). Потім, у процесі онтогенезу на зміну сприйняттю послідовно розвиваються інші психічні функції, спочатку пам'ять, потім мислення. При цьому функція, що виокремлюється, у певному сенсі підпорядковує собі інші функції, визначаючи як характер інтеграції, яка розгортається у цьому віці, так і системну будівлю дитячої свідомості.

Отже, як писав Л.І. Божович, «Формування особистості має йти таким чином, щоб пізнавальні та афективні процеси, а тим самим і процеси, контрольовані і неконтрольовані свідомістю, виступали б у деякому гармонійному відношенні один до одного. Отже, є підстави вважати, що формування особистості не може характеризуватися незалежним розвитком якоїсь однієї її сторони – раціональної, вольової або емоційною. Особистість – це дійсно вища інтегративна система, деяка непорушна цілісність»³⁷.

Відтак, *індивідуально-особистісна динаміка* набуває такої схеми. Як пише М. І. Стеблін-Каменський, «процес становлення особистості, тобто поступовий розвиток від первісної нерозчленованості «Я» і не-«Я» до все більш чіткого протиставлення суб'єктивного об'єктивному, духовного фізичному, нематеріального матеріальному – це, звичайно, і є генеральна лінія розвитку людської свідомості».

Проведений аналіз дозволяє не тільки сформулювати триадну модель розвитку багатьох явищ, але й виокремити закономірності розвитку цих явищ та провести узагальнення в певних предметних площинах.

Наведемо розроблені нами деякі моделі розвитку.

³⁷ Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. 1979. №4. С.23-24.

Таблиця 2.

Триадні моделі розвитку людини та суспільства

<i>Феномен, що розвивається</i>	<i>Перший етап розвитку – теза</i>	<i>Другий етап розвитку – антитеза</i>	<i>Третій етап розвитку – синтез</i>
<i>Аристотелівська діалектика</i>	енергія	можливість	ентелехія
<i>Розвиток логіки у контексті півкульової динаміки</i>	Права півкуля, багатозначна парадоксальна логіка древніх, що поєднує буття і мислення	Ліва півкуля, однозначна, класична (абстрактно-логічна) логіка	Півкульовий синтез, парадоксальна (діалектична, багатозначна, «сутінкова» й ін) холіс-тична логіка, в якій сполучаються гносеологія, логіка і онтологія (А.А.Зінов'єв)
<i>Етапи наукового пізнання</i>	Чуттєво-конкретний	Абстрактно-логічний	Духовно-конкретний
<i>Етапи розвитку науки як форми суспільної свідомості</i>	Синтетичний, який видобуває багатозначний смисловий контекст	Аналітичний, який видобуває однозначний смисловий контекст.	Синтетичний (парадоксальний) на якому інтегруються досягнення перших двох етапів
<i>Розвиток індивіда (за Д.Б. Ельконіним)</i>	Мотиваційна сфера, діяльність з орієнтації в системі відносин	Операційно-технічна сфера, діяльність з орієнтації у способах використання предметів	Інтегральна, творча діяльність людини
<i>Розвиток особистісного самосвідомого початку</i>	Злиття людини і космосу на рівні внутрішньоутробного (ембріонального) розвитку.	Формування людського «Я» як особистісного принципу волі і самосвідомості.	Трансценденція «Я», подолання буттєвої сфери, злиття з Абсолютом
<i>Розвиток особистісного начала людини</i>	Розвиток особистісного начала проходить від людини як цілісної соборної людської істоти примітивних спільнот (де внутрішнє і зовнішнє є в силу феномена психізації дійсності єдиним цілим) до	індивіду, представнику соціумів нового часу, а від нього до	особистості – цілісної людської істоти, інтегрованої в своє соціо-космопланетарне оточення, яке інтегрує людину як представника Homo sapiens і індивіда як володаря унікальної індивідуальності.

<p><i>Розвиток творчих здібностей людини</i></p>	<p>На <i>першому етапі</i> цього процесу виявляється стан обдарованості, що характеризується функціями правої півкулі головного мозку, які актуалізують багатозначне, емоційно-образне відображення дійсності, високу афективно-перцептивну сензитивність, що є ознаками саме обдарованості – того правопівкульового розвивального потенціалу людини, який на</p>	<p><i>другому етапі</i> свого розвитку повинен сублімуватися в лівопівкульові інтелектуальні (аналітичні, абстрактно-логічні) форми психічної діяльності.</p>	<p>На <i>третьому етапі</i> розвитку людини інтеграція право- і лівопівкульових функцій виявляє психо-фізіологічну базу для творчого (парадоксального, діалектичного) мислення та освоєння дійсності. Таким чином, півкульова динаміка (відомо, що права півкуля в генетичному відношенні є більш древньою, ніж ліва) недвозначно говорить нам про генетичну та структурну субординації розглянутих категорій</p>
<p><i>Соціогенеза</i></p>	<p>Цілісний симетричний стан суспільства, що оперує міфологічним мисленням; рівномірний розподіл соціального багатства і влади, єдність дозвілля та праці, виробництва і споживання, переважно матриархальна гендерна матриця суспільного ладу.</p>	<p>Стан соціально-економічної стратифікації, поляризація багатства і влади, дозвілля та праці, виробництва і споживання, зниження рівня соціальної синергії, переважно патріархальна гендерна матриця.</p>	<p>Відновлення стану соціальної симетрії, підвищення соціальної синергії, рівномірний розподіл влади і багатства на новому виткові розвитку, синтез матриархального і патріархального гендерних принципів організації соціуму.</p>
<p><i>Розвиток освітніх стратегій</i></p>	<p>У примітивних спільнотах превалювало виховання, а навчання реалізовувалося у формах технологій соціальної ініціації та практичної магії.</p>	<p>У сучасних спільнотах на перший план виходить навчання як комплекс спеціалізованих технологій, що реалізуються в навчальних закладах.</p>	<p>У суспільстві недалекого майбутнього виховання (а точніше – синтез виховання і навчання) знову превалює, в той час як навчання в силу розвитку суттєво-резонансних освітніх методів відсувається на задній план. Це – холістична парадигма освіти.</p>

Відтак, холістична парадигма освіти та розвитку людини є методологічною основою для комплексного вчення про людину в єдності її психофізіологічного, етико-аксіологічного, когнітивно-світоглядного, соціально-політичного, культурно-історичного, соціоприродного, космопланетарного вимирів.

Отже, холістична парадигма будується на міждисциплінарних дослідженнях та синтезує зазначені виміри людського буття, а в її межах інтегруються навчання та виховання, наука та світогляд, моральне та фактологічне, дійсне та розумне.

Особливо важливо відзначити, що холістична парадигма освіти, спираючись на феномен трансцендентальності як головна умова та мета формування особистості, розглядає людину як актуалізатора (творця) космосоціоприродної реальності. При цьому формування особистості (вільної, самодетермінантної, ідентичної лише самої собі сутності) передбачає розвиток трансцендентної позиції людини, що виявляє її здатність до граничного рівня абстрагування – сходження до найбільш абстрактного конструктору – Абсолюту – всезагальної категорії, яку виробило/виявило людство і в Якому ґрунтується вищий зміст буття: «людина живе, думає і діє лише в реляції до Абсолютного, лише маючи на увазі Абсолютне, це суттєве припущення Абсолютного, без якого немає людини і, по суті, немає нічого, можна назвати «релігійним актом», властивим будь-якому «Я», будь-якій свідомості, будь-якого духу» (Б.П. Вишеславцев).

Для досягнення цього доцільним є розвиток творчого, парадоксального, метаморфозного мислення, освоєння дійсності та стилю діяльності, що передбачає певні психолого-педагогічні висновки, один з яких свідчить: вища форма розвитку людини реалізується в її здатності до парадоксально-діалектичного, нечіткого, «сутінкового», багатозначного, медитативного способу розуміння навколишнього світу.

Таким чином, освітня проекція загального сенсу існування людини, що реалізується в Абсолюті, передбачає, що метою освіти, а також основною функцією школи як соціального інституту є процес «приведення дитини до Бога», концептуалізацію та технологізацію якого має забезпечити система психолого-педагогічних наук, збагачена міждисциплінарними дослідженнями, що передбачає значного розширення її предмету і методології своїх досліджень.

При цьому докорінно змінюється одна з сучасних цілей освіти (формування у учнів матеріалістичного світогляду, що відповідає

класичній науковій парадигмі), яка тепер має орієнтуватися на формування в учнів діалектико-містичного, творчого світогляду, що відповідає постнекласичній науковій парадигмі.

Для обґрунтування адекватної педагогічної теорії слід вийти за межі теоретичних побудов педагогічної реальності та сучасної наукової мови педагогічної теорії (К. Гьодель), застосовувати парадоксальне (багатозначне, поліфонічне, діалектичне) мислення у процесі аналізу педагогічних явищ, спираючись на новітні постнекласичні результати та методологію наукового дослідження.

Подолання теоретичних обмежень педагогічної теорії передбачає сходження до загальних філософських і системних закономірностей, що здійснюється за допомогою результатів аксіоматизації сучасної науки як форми суспільної свідомості, які, у свою чергу, походять з філософських принципів (єдності світу, всезагального зв'язку явищ, тотожності буття та мислення тощо) та законів діалектики (єдність та боротьба протилежностей, перехід кількості у якість, заперечення заперечення).

ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ

Вознюк Олександр Васильович, доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри англійської мови з методиками викладання у дошкільній та початковій освіті Навчально-наукового інституту педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка. *Розділ VII.*

Гуманкова Ольга Сергіївна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри англійської мови з методиками викладання у дошкільній та початковій освіті Навчально-наукового інституту педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка. *Розділ II.*

Деньгаєва Світлана Вікторівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри англійської мови з методиками викладання у дошкільній та початковій освіті Навчально-наукового інституту педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка. *Розділ III. Вступ, Висновки.*

Зимовець Олена Анатоліївна, викладач кафедри англійської мови з методиками викладання у дошкільній та початковій освіті Навчально-наукового інституту педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка. *Розділ V.*

Кравець Олена Євгеніївна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри англійської мови з методиками викладання у дошкільній та початковій освіті Навчально-наукового інституту педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка. *Розділ 4.*

Кулак Владислав Ігорович, викладач кафедри англійської мови з методиками викладання у дошкільній та початковій освіті Навчально-наукового інституту педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка. *Розділ VI.*

Михайлова Оксана Сергіївна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри англійської мови з методиками викладання у дошкільній та початковій освіті Навчально-наукового інституту педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка. *Розділ I.*

Наукове видання

Колектив авторів:

Вознюк Олександр Васильович,
Гуманкова Ольга Сергіївна,
Деньгаєва Світлана Вікторівна
Зимовець Олена Анатоліївна,
Кравець Олена Євгеніївна,
Кулак Владислав Ігорович,
Михайлова Оксана Сергіївна

БЕЗПЕРЕРВНИЙ ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УКРАЇНІ ТА ЗА КОРДОНОМ ***Монографія***

Комп'ютерна верстка і набір: О. В. Вознюк
Дизайн обкладинки: Горохова Анастасія Сергіївна
agorohova700@gmail.com

Надруковано з оригінал-макета авторів

Підписано до друку 24.04.23. Формат 60х90/16. Папір офсетний.
Гарнітура Times New Roman. Друк різнографічний.
Ум. друк. арк. 21.2. Обл. вид. арк. 20.2. Наклад 300. Зам.4 .
Видавництво Житомирського державного університету імені Івана Франка
м. Житомир, вул. Велика Бердичівська, 40
Свідоцтво продержавну реєстрацію:
серія ЖТ №10 від 07.12.04 р.
електронна пошта (E-mail): zu@zu.edu.ua